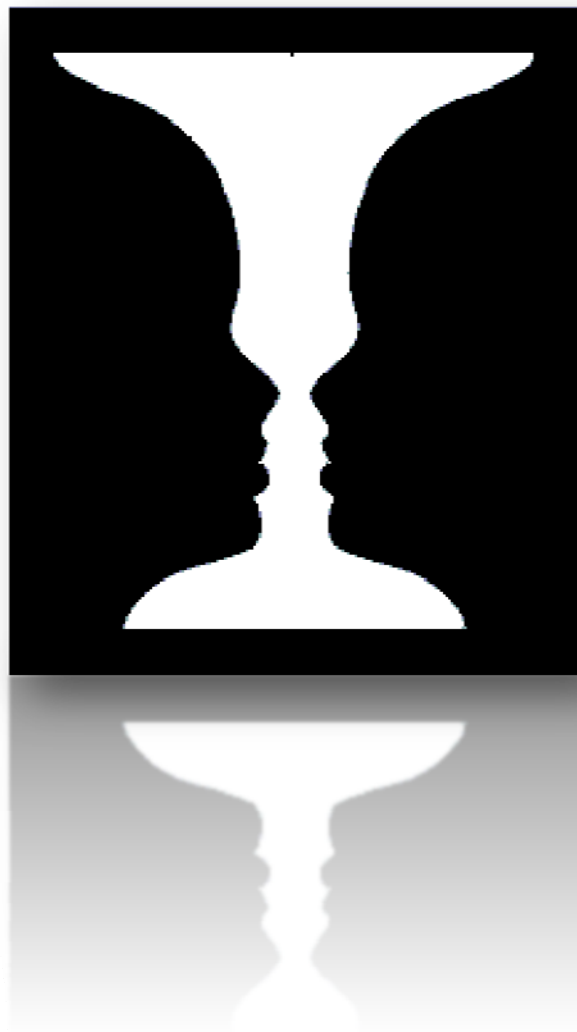


# Face-to-face

Om det fysiske møde i e-learning



Michael Jungfalk og Svend Rossen, MIL 06

Masterprojektrapport 2008

Vejleder: Lektor, mag.art., Ph.d. Lars Birch Andreasen, DPU

# Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	2
Forord .....	5
Anslaget .....	6
Problemfeltet .....	7
Problemformulering .....	7
Vores egen klangbund .....	7
E-learning.....	9
Blended learning.....	9
Afgrænsning .....	9
Metode .....	14
Teoretisk tilgang .....	15
Tillid og risiko.....	16
Ekstistentiel læring og mødet.....	21
Motivation .....	25
Tryghed.....	31
Følelser .....	31
Overledning .....	33
Materialer og metoder .....	33
Egne etnografiske iagttagelser .....	35
Før F2F seminaret .....	35
Under seminaret.....	36
Sammenfatning af etnografiske iagttagelser .....	39
Interviews .....	39
Interviewguide.....	41

Setting.....	41
Teknik og remediering/transskribering .....	42
Analysemetode.....	42
Analyse og diskussion af interviews .....	45
Læringsforudsætninger .....	45
Tillid, risiko, tryghed .....	45
Motivation .....	47
Følelser .....	49
Forventninger .....	50
Rammefaktorer .....	51
Planlægning .....	51
Om samarbejde .....	52
Fysiske rammer.....	53
Processen.....	54
Oplevelse af sammenhæng .....	54
Oplevelse af kvalitet .....	55
Opfyldning og mæthedsfølelse .....	55
Energitilførsel .....	55
Tid .....	56
Fest .....	57
Oplevelse af lærerrollen .....	58
Interaktion .....	59
Indholdsanalyse af netdialoger på MIL og Netpaed.....	61
Netdialoger på MIL .....	61
Tillid og ansigtsarbejde på MIL .....	61
F2F seminaret som brobygger.....	62

Lærerrolle MIL .....	63
Indholdsanalyse af konferenceindlæg på Netpaed .....	64
Sammenfatning og konklusion .....	67
Perspektiveringer .....	72
Summary.....	73
Litteratur.....	74
Bilag .....	76

*Forsideillustrationen er en illustration af Edgar Rubins arbejde med figur og grund. At man ikke kan se begge dele samtidigt, men at man må forlade det ene perspektiv og skifte til det andet. Ser man to sorte silhuetter eller ser man en hvid vase.*

Figur 1. Screendump fra læringsplatformen Fronter /UCSJ .....	6
Figur 2. Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel .....	10
Figur 3 Samspillet (egen model) .....	14
Figur 4 Gilly Salmons 5-trinsmodel (Salmon 2000) .....	28
Figur 5 Perioder og F2F (egen model) .....	35
Figur 6 Indholdsramme for F2F seminar (egen model).....	35
Figur 7. Programudsnit. Fra MIL uddannelsens læringsplatform, september 2007 .....	37
Figur 8 Festlige indslag efterlyses (fra MILs FC, september 2007 .....	37
Figur 9. MIL F2F seminar (fra <a href="http://www.mil.aau.dk">http://www.mil.aau.dk</a> ) .....	38
Figur 10 Oversigt over undersøgelsens interviews .....	41
Figur 11 Udvikling af analyseskabelon .....	44
Figur 12 Mødet, i et perspektiv .....	68
Figur 13 Forudsætninger og F2F (egen model) .....	71

*Denne projektrapports omfang er 198.069 anslag incl. forord, illustrationer, litteraturlister og summary. Maximum for to MIL-studerendes masterprojektrapport er 2400 x 100 = 240.000 anslag.*

## Forord

Sonateformen er betegnelsen for den cykliske form som kompositionsramme og som meget musik er komponeret i, fra strykekvartetter til symfonier. Formen består af en ekspositionsdel, hvor et hovedtema og et sidetema introduceres for tilhøreren. Når disse temaer har fået plads og klang kommer modulationsdelen, som gennem klanglige belysninger, rytmiske forskydninger og tonale forandringer udfordrer disse temaer. Mest kendt er måske Mozarts store G-molsymfoni, hvor hovedtemaet brydes helt ned til to toner som vendes og drejes. Efter temaet eller temaerne således er blevet udfordret, slutter sonateformen af med reprisedelen, hvor vi igen hører temaet men i en lidt forandret form. Det er ikke helt det samme, som det blev slået an den første gang. Noget er sket. Afvigelser høres i musikken. Hos tilhøreren er der også sket noget, i det man gennem lytningen til modulationsdelens mange og måske dramatiske belysninger af temaet hører det på en ny måde, når det spilles igen i sin klarere og stærkere fremtoning.

At skrive en projektopgave er som at komponere i en sonateformen, og vores komposition handler om et tema om menneskers møde med hinanden i en uddannelsesmæssig IKT-ramme.

Undervejs i vores uddannelse, IKT og læring, har vi arbejdet med teknologiens mange muligheder for at dele information og kommunikation mellem mennesker samt sammenhængen med læring i mange afskygninger. Noget at det mest centrale har været netop at dele materialer og ressourcer med hinanden. Vi har arbejdet med CKB, *collaborative knowledge building*, CSCL, *collaborative learning*, det virtuelle læringsmiljø, *social software*, *virtuel communities* og praksisfællesskaber. Vi har med en gysende start lært os at eksponere ufærdige tanker og overvejelser i skriftlig form på vores læringsplatform til skue for alle medstuderende. Vi har vænnet os til at dele de gode links til informative og berigende steder på internettet.

I dette afsluttende projekt har vi to studerende skrevet et stykke musik i ord bygget over sonateformen og med musikens kendetegn, hvor musikken er større end summen af noder, er vores arbejde forhåbentlig også større end summen af ordene. Der skal kunne findes noget mening i det, vi fremfører i dette arbejde.

Vi har samarbejdet som musikere gør det, hvor man akkompagnerer hinanden, og hvor man afprøver temaer mod hinanden. Vi har sammen besluttet, om det skulle være dur eller mol, og om tempoet i musikken og om orkestreringen skulle være let eller tung. Den enes kraftige medspil har influeret den andens muligheder for at folde sig ud. En idé, en mulig farbar vej for en improvisation har måske fået vinger gennem et opløftende akkompagnement.

Undertiden er en improvisation fra den ene musiker blevet til fundamentet til et tema, som den anden så har udviklet og skrevet ind i det fælles stykke musik, vi her har lavet.

Sådan er samarbejde og samspil og sammenspil, når det er bedst. Givende, legende, alvorligt, inspirerende og generøst.

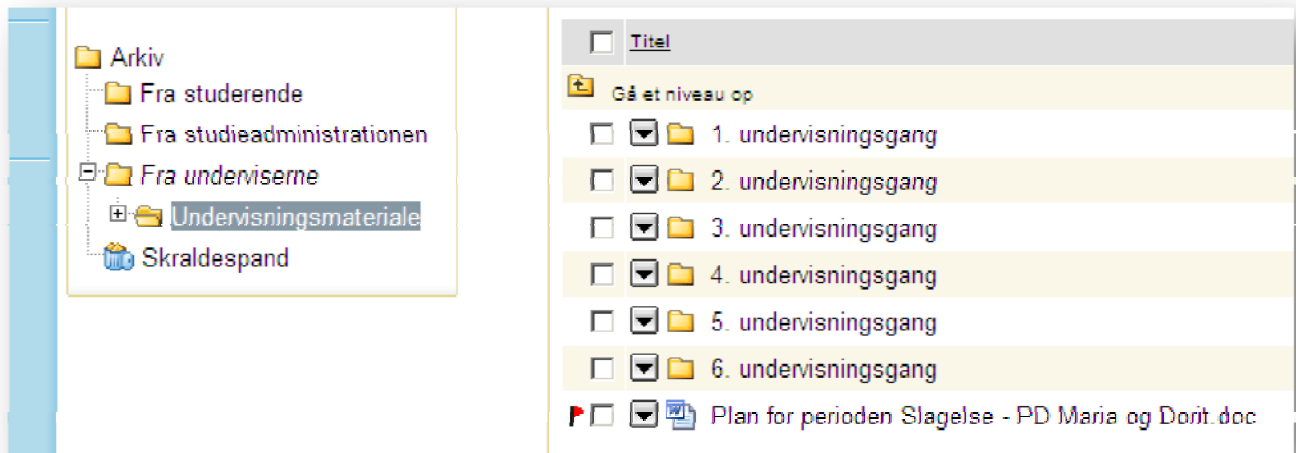
Efterfølgende har vi så føjet os efter kravet om *individuel ansvarsangivelse* for at sikre *individuel bedømmelse*. Her har vi så peget i partituret og med uklar undren og et kig på hinanden sagt, øh.. er det ikke min... eller var det mest dig..?

For i en verden af videndeling, hvad er da min og mit?

Roskilde, den 27. maj 2008  
Svend Rossen & Michael Jungfalk

## Anslaget

Inspirationen til dette arbejde kommer fx fra dette billede af en VLE, læringsplatformen Fronter, hvor man kan se at det grafisk fokus i læringsforløbet er lagt på mødet mellem lærer og studerende, og de virtuelle perioder er fraværende i billedet af den overordnede struktur.



Figur 1. Screendump fra læringsplatformen Fronter /UCSJ

Ovenstående er et *screendump* fra læringsplatformen, Fronter, der grafisk fortæller om afsættet i lærerens undervisning. Det er lærerens fysiske møde med de studerende, der styrer organiseringen på læringsplatformen. Hvad der så *ikke* er grafisk styrende er de virtuelle perioder, hvor en fordybelse i tid og refleksion er mulig. En traditionel fokusering i traditionel undervisning, men her henlagt til en læringsplatform til brug for efteruddannelsesaktiviteter i et University College. Den første tanke var derfor: hvor er synligheden af det virtuelle element i undervisningen? Hvorfor er det ikke den virtuelle periode, der lægger overskrift til organiseringen i læringsplatformen? Den anden tanke springer af en forestilling om, at undervisere måske tager deres afsæt ved e-læring i en traditionel undervisningssituation. *"Der er altså meget travlt, når man kun har de studerende i så få timer!"* (Citat af en lektor om face-to-face seminaret med de studerende på den netbaserede pædagoguddannelse) Den pågældende underviser har præcis den samme timemæssige ressource som den ordinære uddannelse, men oplever det anderledes afkortet og presset med tid til at nå det faglige. Vores opmærksomhed bevægede sig omkring denne balance mellem det fysiske møde og de virtuelle perioder i e-læring. Specielt om hvad der oplevedes væsentligt for kvaliteten af det fysiske møde, hvor man er ansigt til ansigt med hinanden, og hvordan man som deltager kan sætte et fokus, som favner både det væsentlige i det fysiske møde og samtidig peger fremad til en understøttelse af den efterfølgende virtuelle periode. Illustrationen af Edgar Rubins figur/grundproblematik, som vi har sat på forsiden, skal her illustrere vanskeligheden ved at holde balancen i dette dobbeltfokus.

## Problemfeltet

Problemfeltet indrammer den menneskelige håndtering af det store område med e-læring. Vi ser hvor fokus oftest sættes på de virtuelle perioder med programmer, teknik, portfolio, kontrol, net-dialoger, og hvor vi mangler at se en integrativ brug af den del af *blended learning* i e-læringen, hvor man mødes ansigt til ansigt. Vi tager her afsæt i *blended learning*, hvor man mikser tilstedeværelsesundervisning med netbaseret undervisning. Det benævner vi her de *virtuelle perioder*. Der er klart forskel på om man mødes fysisk meget hyppigt, eller om der er lang tid imellem. Afhængigheden af at 'kunne' det virtuelle (it som sprog) er større, jo længere der går mellem de fysiske møder. Lidt sært er det at erfare, at der er skrevet meget lidt om, hvordan man kan håndtere de fysiske møder i e-læring, hvis man vælger sådan et blended learning koncept. Da vi mener, at der er en sammenhæng for studerende på uddannelser baseret på blended learning mellem de fysiske møder og de virtuelle perioder, er vi kommet frem til følgende problemformulering:

## Problemformulering

Hvilke faktorer er vigtige, når man skal designe og realisere face-to-face (F2F) seminarer for at understøtte læring i de virtuelle perioder?



## Vores egen klangbund

For forståelse ved projektet omfatter en beskrivelse af følgende elementer 1) Undersøgernes erfaringer og grunde til at gennemføre projektet, 2) undersøgerens perspektiv, 3) referenceramme og 4) hypoteser. For forståelse har betydning for både problemstillingerne og for dataindsamlingen og for analysen. Derfor vil vi her kort redegøre for vores positioner i forhold til de 4 punkter.

### Egne erfaringer

Vi er begge lektorer ved University College Sjælland (UCSJ) indenfor faget musik og har arbejdet sammen i 6 år ved pædagoguddannelsen i Roskilde. Ud over at være musiklærer er Svend Rossen uddannelsesplanlægger og fungerer som en del af ledelsen i Roskilde. Michael Jungfalk har ved siden af musikundervisningen udviklet og ledet den netbaserede pædagoguddannelse, Netpaed, samt undervist og studievejledt på den. Fra januar 2008 er Michael Jungfalk tilknyttet Efter-Videreuddannelsesafdelingen,

EVU, i UCSJ med ansvaret for e-learning og web 2 implementering i organisationen. Svend Rossen har endvidere medvirket som underviser i et vist omfang på netbaseret undervisning på Netpaed.

I 2006 påbegyndte vi begge MIL-uddannelsen og har her fået meget inspiration ikke mindst ved selv at blive studerende i en netbaseret uddannelse.

Sideløbende er vi i University College Sjælland involveret i udviklingen af undervisning af lærere, som skal til at forestå netbaseret undervisning på bacheloruddannelserne i UCSJ gennem ELYK-projekt (E-læring, Yderområder og kompetenceudvikling).

Som musikmennesker er vi vant til at arbejde i 'nuet' og i en proces, der klingende og musisk forandrer sig og udvikler sig. Her er der tale om masser af kontakt, fysisk og øjenkontakt, og at alvor og humor i det fælles samspil/sammenspil er et centralt punkt i at spille sammen. Vi er derfor opmærksomme på og interesserede i de vanskeligt beskrivelige interaktioner, der foregår mellem mennesker, når de mødes med uddannelse som mål.

### **Perspektiv**

Vores perspektiv på undersøgelsen er at undersøge om deltagerne, både underviserne og de studerende, har en opmærksomhed på face-to-face (F2F) seminarernes væsentlighed. Dvs. om deltagerne kun ser face-to-face som en optankning, eller om de sociale aspekter her er indenfor opmærksomhedsfeltet.

### **Referenceramme**

Vores teoretisk referenceramme omfatter teorier om læreprocessen, rammefaktorer, læringsforudsætninger, om eksistentielle møder, om roller og om samværskultur.

### **Hypoteser**

1. Vi oplever at face-to-face seminarer varierer i kvalitet og intensitet på MIL- uddannelsen, og vi ser det samme ske på Netpaed-uddannelsen, og at det på forskellig måde bemærkes, men opleves som et vilkår af nogle og som en irritation af andre deltagere  
*Hypotesen* er, at Face-to-face seminarerne har betydning, der rækker ud over at lave opstart af en virtuel faglig arbejdsperiode, og at denne betydning ikke er inde i deltagernes opmærksomhed.
2. Vi ser teknologi blive anvendt i face-to-face seminarer. Under tiden kommer det til at fylde meget af tiden, specielt når det ikke fungerer.  
*Hypotesen* er, at man måske slet ikke skal anvende så meget teknologi, når man er sammen, og at man i stedet skulle arbejde med at læring foregår i et socialt rum. Måske skulle man i stedet mødes som mennesker og lave netværk på kryds og tværs gennem dans og leg...
3. Vi ser, at der før og under face-to-face seminarer er nogle bestemte træk der går igen på de relativt sjældne mødedage og skiftende lokaliteter, som seminarerne foregår på.  
*Hypotesen* er, at de studerende kan opleve sig som gæst ved et seminar, snarere end som en studerende, hos en (*underviseren*), der selv er gæst, og at det skaber fællesskab om at være gæster og skaber ikke tillid til underviserne som den gruppe, der repræsenterer uddannelsen (*systemet*).
4. Vi oplever selv et stort 'spring' imellem det at være sammen på et face-to-face seminar og komme hjem og skulle arbejde videre.  
*Hypotesen* er at face-to-face seminaret har en væsentlig betydning for mulighed for læring i de virtuelle perioder; herunder motivation, villighed til videndeling, risikovillighed i forhold til at blotlægge viden og uvidenhed i den åbne virtuelle rum.



## **E-learning**

For at sætte rammen om vores projekt vil vi snævre området ind. Først denne definition af e-læring, som er hentet fra IT- og Telestyrelsen (2008, 23.) og lyder: *E-læring er en standardbetegnelse for kompetenceudvikling, hvor indholdet, eller dele heraf, formidles via informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Kommunikation og samarbejde mellem deltagerne indbyrdes, og mellem deltagerne og underviseren, kan også foregå helt eller delvist via IKT.*

*E-læring kan anvendes enten til selvstudier eller som en integreret del af eksempelvis tilstedeværelsesundervisning og sidemandsoplæring. E-læring har et klart læringsformål, og forløbene kan være af et minut eller af flere års varighed.*

*Videnskabsministeriet anvender begrebet e-læring for alle former for læring, som styrkes gennem anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi (IKT).*

## **Blended learning**

Dette projekts rammer er blended learning, som er blandingen mellem at studerende mødes fysisk på et uddannelsessted, og alternerende har perioder hvor de arbejder alene og sammen over internettet, de såkaldte virtuelle perioder. Vi er vidende om, at der også findes anden brug af begrebet blended learning, hvor det kan repræsentere "en kombination af forskellige tilgange for at opnå et optimalt læringsudbytte, fx kognitivism, behaviorisme og konstruktivism" eller "en kombination af undervisningsteknologi og faktiske arbejdsopgaver for at opnå harmoni mellem læring og arbejde." (Georgsen & Bennedsen, 2004, p. 15).

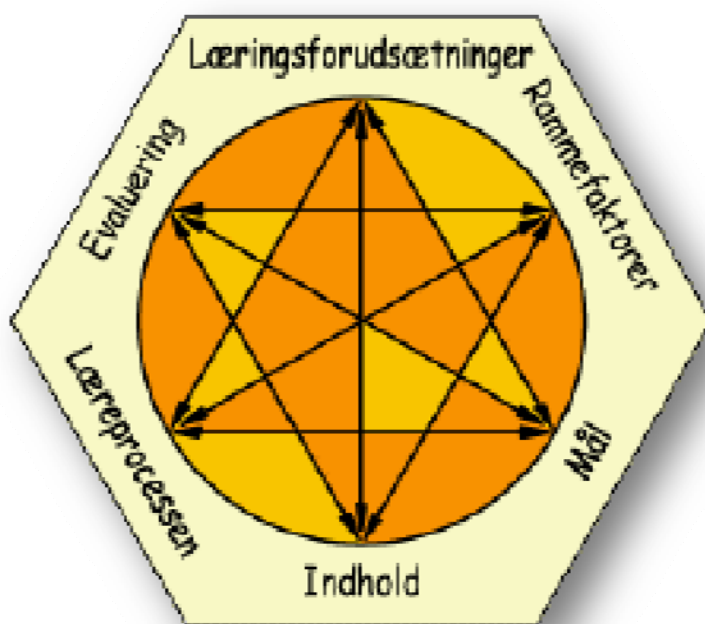
De af uddannelsen planlagte fysiske møder mellem studerende og lærere kaldes med et engelsk udtryk *face-to-face* seminarer eller i kort udgave, som vi her vil benytte, *F2F* seminarer.

## **Afgrænsning**

Vi vil i det følgende bruge Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel til at skabe overblik over vores problemfelt og samtidig bruge modellen som grundlag for en præcisering og afgrænsning af feltet. Hiim og Hippe (2007) lancerede i bogen *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* en didaktisk helhedstænkning, som fandt udtryk i en model, hvor seks didaktiske kategorier spiller sammen i en vægtet helhed. Denne model kalder de den *didaktiske relationsmodel*, og den er fra deres side ment som en genspejling af en bred, analytisk opfattelse af didaktik med grundlag i et kritisk, humanistisk videnskabssyn. Den er mere en "tænkemodel" end en egentlig "handlemodel". I et felt, hvor vi nødtigt vil afgrænse os fra interessante indgangsvinkler, finder vi, at modellens kategorier matcher vores egen forestilling om vigtige parametre i læringsøjemed. Vi synes derfor, at det er en frugtbar model til at skabe overblik med i dette projekt. Samtidig vil vi bruge overblikket til at foretage en afgrænsning af et stort og komplekst område.

Modellen tager højde for (her med forfatterens ord):

- Elevernes sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske læringsforudsætninger
- Kulturelle, sociale og fysiske ramme faktorer (herunder lærerens forudsætninger)
- Læringsmål
- Indhold
- Læreproces
- Vurdering



Figur 2. Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Når man skal designe et konkret læringsforløb tager man naturligt som oftest udgangspunkt i mål- og indholdsdimensionen. Læringsforløbet vil selvsagt tage karakter afhængig af målenes beskaffenhed, om opgaven fx er at lære navnene på Danmarks byer, eller om det drejer sig om en fælles opbygning af viden med udgangspunkt i egne erfaringer og livssyn. Her vil også evalueringsdimensionen se forskellig ud alt efter opgavens art. I folkeskolens afgangsprøver bruger man i år digital eksamen (*klikprøver*, som er en multiple choice evaluering) i geografi og biologi<sup>1</sup>. Denne form er måske velegnet i afprøvning af konkret viden, men vil ikke være velegnet til at evaluere et fælles vidensopbygningsprojekt. Derfor må man i de didaktiske overvejelser i mål og indholdsdimensionen klargøre sig hvilke vidensformer, der er i spil. Karsten Gynther skriver i sin bog om blended learning:

*"Qvortrup peger med udgangspunkt i Batesons læringskategorier på, at der eksisterer fire forskellige vidensformer. De fire vidensformer indgår i et hierarki, hvor lavere rangerende vidensformer er forudsætninger for at lære vidensformer af højere orden. Første ordens viden handler om at lære nogle bestemte kundskaber og færdigheder. Anden ordens viden handler om at lære at lære. Tredje ordens viden*

<sup>1</sup> Se og afprøv komplette eksempelprøver i biologi og geografi på [www.evaluering.uvm.dk](http://www.evaluering.uvm.dk)

*er paradigmatisk eller kreative vidensformer dvs. en form for viden, som er eksemplarisk for et afgrænset fagligt felt af kompetente deltagere. Endelig handler fjerde ordens viden om at blive en del af en kultur eller et samfund, der lærer på bestemte måder og med bestemte kulturelle værktøjer som sprog og diverse teknologier, arbejds måder mm.” (Gynther, 2005, p. 69)*

Karsten Gynther skriver videre, at der til de forskellige vidensformer optræder forskellige *privilegerede* pædagogiske arbejdsformer. Altså forskellige arbejdsformer, der tilgodeser læringen indenfor den aktuelle vidensform. Vi vil i dette projekt afgrænse os til vidensformer af anden og især tredje orden, hvor de privilegerede arbejdsformer iflg Karsten Gynther til anden orden er projektarbejdet, og til tredje orden er lærende praksisfællesskaber. Da vi beskæftiger os med e-læring, vil vi fremover kalde feltet for *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*. Hertil knytter sig virtuelle læringsmiljøer og IT-støttede læringsplatforme, som faciliterer et virtuelt miljø for interaktion og kommunikation uafhængig af tid og sted. Rasmus Blok (2005) skriver i *Undervisning i netværket*:

*”Hjørnestenen i den kollaborative læringsopfattelse er forståelsen af, at al læring i sin essens er en menneskelig aktivitet, der oftest foregår i fællesskab. Læring har altid en social kontekst, der kommer til udtryk ved fx samarbejde og arbejdsdeling... De studerende lærer at anerkende og trække på hinandens ressourcer for derigennem at konstruere deres egen viden.” (Blok, 2005, p. 16).*

Vores eget MIL-studie har langt hen af vejen udformet sig som et socialkonstruktivistisk CSCL-projekt, og vi vil i dette projekt afgrænse os fra de andre videns- og læringsformer. Vi vil endvidere afgrænse os fra at gå dybere ind i evalueringsdimensionen, men koncentrere os om de tre tilbageværende dimensioner i den didaktiske relationsmodel. Nemlig elementerne læringsforudsætninger, rammefaktorer og læreprocessen; alle i forhold til F2F-seminarer i e-learning. Det er disse didaktiske positioner, der for os rummer den største interesse og udfordring at belyse med henblik på behandling af vores problemformulering.

Selv om vi har en antagelse om, at en studerendes *læringsstil* kan have betydning for vedkommendes oplevelse af meningsfuldhed og succes i forhold til det didaktiske design af et lærerforløb, har vi valgt ikke at tage denne læringsforudsætning med i dette projekt. Vi er klar over, at nogle studerende har en mere teoretisk refleksiv stil, hvilket gør at de føler sig mere komfortable i at formulere sig asynkront i ro og mag, mens andre mere er fisk i vandet i en verbal og social aktivitet på et F2F seminar. Iagttagelse af læringsstile kan dermed have betydning for, hvilke aktiviteter man henlægger til F2F eller til den virtuelle del af et læringsforløb, men det er som sagt ikke noget, vi vil inddrage i dette projekt. I det følgende vil vi beskrive hvilke elementer indenfor positionerne vi har udvalgt at undersøge. Denne prioritering har blandt andet udspring i vores opstillede hypoteser.

## Læringsforudsætninger

### 1. Tillid, risiko og tryghed

Vi har qua egne erfaringer og gennem vores diskussioner pejlet os ind på, at tryghed og tillid imellem deltagerne i netbaseret undervisning er et vigtigt omdrejningspunkt for at få en dialog i gang. Der kan være en følelse af risiko forbundet med at fremstille sig selv i de netbaserede dialoger. Ligesådan er tillid i forhold til lærere og til netaktiviteter og teknik som sådan også en vigtig forudsætning for, at de studerende kan få et aktivt handleforhold til disse.

## 2. *Motivation*

Motivationelle overvejelser er vigtige, når man beskæftiger sig med læring. Der er tale om, hvilke drivkræfter der skal til for at få en læreproces til at løbe af stabelen, og i denne forbindelse er det et spørgsmål, om der er særlige motivationelle forhold, der gør sig gældende, når man designer et e-læringsforløb.

## 3. *Følelser*

Følelser er en del af mennesket og spiller særligt med i uvante og pressede situationer på godt og ondt. Man kan tale om, at man kommer i 'følelsernes vold', eller at man på anden måde lader følelser styre ens adfærd eller skygge for indsigt, muligheder og læring.

## 4. *Forventninger*

Vi mener, at det spiller en stor rolle for læreprocessen, hvilke forventninger de studerende møder op med. Det er vigtigt med afstemte forventninger her imellem lærere, studerende og planlæggere. Det kan være meget demotiverende, hvis aktiviteterne ikke lever op til forventningerne hos deltagerne.

### **Rammefaktorer**

#### 1. *Planlægning*

Forudsætningen for den praktiske afvikling af et læringsforløb er det didaktiske design og planlægningen. I planlægningen tages der stilling til alle didaktiske forhold, og i denne forbindelse blandt andet til vægtning og placering af indhold og aktiviteter i forhold til F2F seminarerne og den virtuelle periode. Her formoder vi også, at underviserne inddrager de studerendes proces. Vi er interesserede i at undersøge, hvilke refleksioner underviserne har om planlægning, deres antagelser om væsentlighed af planlægningen, samt undersøge hvordan det spiller sammen med de studerendes oplevelser af målet for denne planlægning.

#### 2. *Fysiske rammer*

Til denne kategori hører lokalerne, hvor F2F bliver afviklet. Vi placerer også opkoblingsfaciliteter til internettet i denne kategori. Vi har en antagelse om, at de fysiske rammer spiller en rolle for kvaliteten af F2F seminarerne, og at underviserne har et ansvar omkring disse rammer. Tid er også en rammefaktor.

### **Læreprocessen**

Det kan ofte være vanskeligt at få en todimensional figur på et stykke papir til at rumme hele virkeligheden, og det har vi også måttet sande her. Vi er på det rene med, at de to første skitserede didaktiske dimensioner er forudsætninger for, at den tredje dimension *læreprocessen* kan løbe af stabelen. Men når vi skal indholdsplacere elementer i denne tredje dimension ryger vi ind i store besværligheder, for hvad er egentlig selve indholdet af læreprocessen? Når vi ser, hvordan andre teoretikere har indholdsbestemt denne dimension, så har de da også omdøbt den til fx *arbejdsmetoder*. Det gælder i tilfældet *Annelise Agertoft m.fl. i Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere* (2003a) s. 19 og 20. Eller de har

omdøbt den til fx *arbejdsprocessen*. Det gælder Pia Melchior Petersen & Lone Guldbrandt Tønnesen i *Undervisning: Didaktiske aspekter i fjernundervisning* (2008) Det er da også en mere overkommelig opgave at beskrive arbejdsmetoder og arbejdsprocesser, som jo er konstituerende for læreprocessen. Derimod er det en helt anderledes opgave at beskrive selve læreprocessen. Vi mener, at læreprocessen er en slags "blackbox" forstået på den måde, at man ikke kan sige præcis hvad der sker, men blot betragte alle de omliggende faktorer og vidnesbyrd af, hvad der kommer ud af læreprocessen. Niklas Luhmann (2006) opstiller i *Samfundets uddannelsesystem* et begrebspår, der opfanger denne problematik. Nemlig begreberne *operativ lukning* og *strukturel kobling*. Både den lærende som psykisk system og undervisningen, som Luhmann mener udelukkende er kommunikation, er operativt lukkede og selvrefererende (autopoiesis) systemer og derfor utilgængelige for hinanden. Disse to systemer kan kun forbindes gennem strukturelle koblinger, og det eneste man kan sige om uddannelse er ifølge Luhmann:

*"Alle kommunikationer, der bliver aktualiseret med henblik på uddannelse, gælder for at være uddannelse"* (Luhmann, 2006, p.81).

Her bliver der stillet skarpt på forskellen mellem teaching og learning. Læreren *underviser* og den studerende *lærer* (kan man håbe på). Undervisning er kommunikation, læring er en bevidsthedsproces.

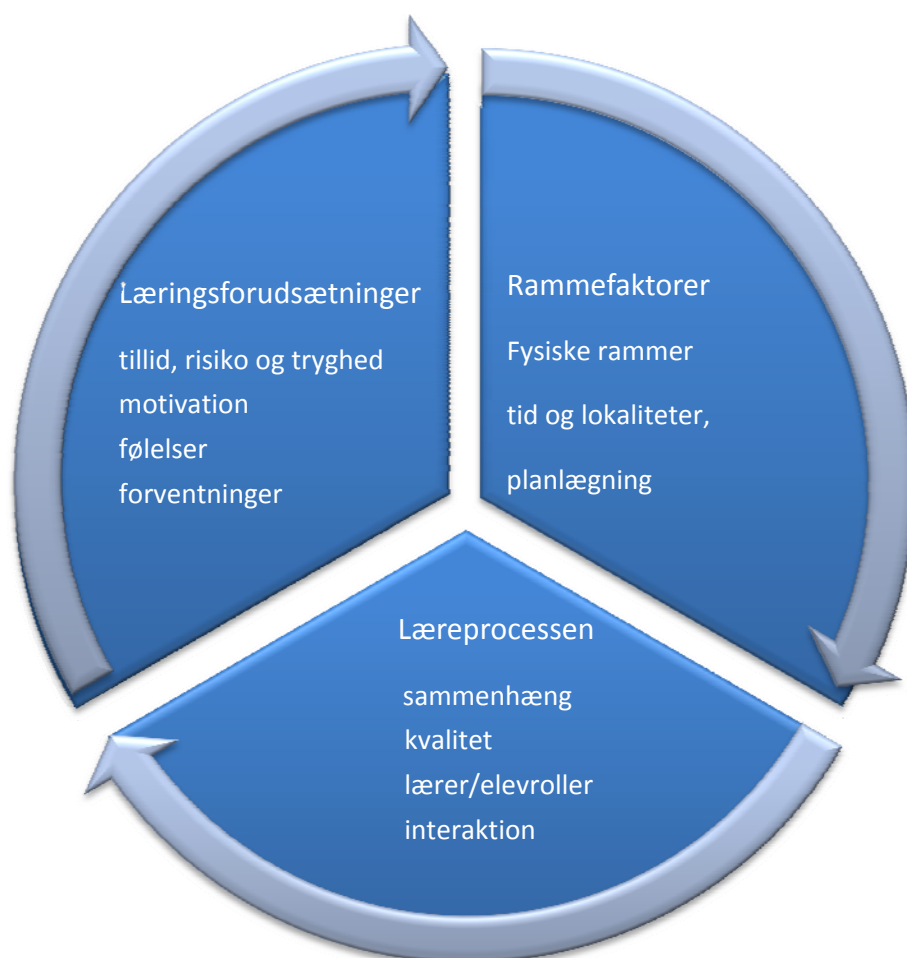
Om det skriver Lars Qvortrup i introduktionen til *Samfundets uddannelsesystem*:

*"Hvis man godtager denne definition, implicerer det ifølge min opfattelse blandt andet, at også e-læring, herunder fjernundervisning, er interaktion, dvs. kommunikation mellem tilstedeværende.....derfor er fjernundervisningsteoriens opgaver at identificere de særlige betingelser, som fjernundervisningssystemer giver for undervisningsinteraktionen"* (Qvortrup i Luhmann, 2006, p.22).

Efter denne gennemgang af vores besværligheder med at indholdssætte læreprocesdimensionen, kan vi derfor nu sige, at det vi her vil fokusere på i vores undersøgelse ikke er arbejdsmetoder som sådan, men derimod informanternes oplevelser af læreprocesser, som resultat af de strukturelle koblinger vi intenderer, udmøntet i følgende kategorier, som vi finder interessante:

1. oplevelse af sammenhæng
2. oplevelse af kvalitet
3. oplevelse af lærerrollen
4. oplevelse af interaktion

Vi har opstillet alle kategorier og elementer vi vil beskæftige os med i dette projekt i følgende model:



Figur 3 Samspillet (egen model)

## Metode

For at kunne besvare vores spørgsmål i problemformuleringen, vil vi undersøge forholdet mellem F2F og de virtuelle perioder. Vi vil:

- Inddrage og udrede teori som belyser de didaktiske elementer, vi har medtaget i modellen ovenfor.
- Inddrage egne iagttagelser som deltagere i netbaseret uddannelse
- Vide mere om hvad deltagere i F2F seminarer oplever, lægger vægt på og betragter som givende. Metoden her er interviews med deltagere i F2F seminarer på netbaserede uddannelser fra hhv. Netpaed-uddannelsen og MIL-uddannelsen, både undervisere og studerende. Interviewene vil blive

analyseret ud fra en skabelonmetode (Crabtree & Miller, 1999; King, 2004) . Her vil vi foretage kodningen af interviewene i overensstemmelse med kategorierne i vores ovenfor opstillede model

- Undersøge indlæg i udvalgte diskussionsfora, som på et metaplan har relevans for vores problemformulering på de nævnte to uddannelser.



## Teoretisk tilgang

For at erhverve os en teoretisk for forståelse for dette projekts omdrejningspunkter, har vi valgt at inddrage en række teoretikere. Disse tilbyder hver på sit felt optikker, begrebsapparater, forklaringsrammer og årsagsforklaringer i forhold til vores udvalgte indholdskategorier. Disse værktøjer til behandling af vores problemformulering vil vi bruge i forhold til:

- 1) Opbygningen af interviewguides
- 2) Analyse og fortolkning
- 3) Diskussion af resultater

Der vil være en beskrivelse af de dele af deres teorier, som har betydning for vores problemformulering, og som vil danne grundlag for undersøgelserne.

- Som tidligere nævnt har vi erfaringer med, at tillid og risiko spiller en afgørende rolle for læringsforudsætningerne i et virtuelt læringsmiljø. Vi har derfor inddraget tre hovedteoretikere, der beskæftiger sig med dette felt. Nemlig Anthony Giddens, Niklas Luhmann og Erving Goffman.
- Da vores problemformulering handler om F2F mødet, har vi undersøgt hvilke teoretikere, der beskæftiger sig med selve "mødet" som sådan. Mødets beskaffenhed, og dets betydning for læring. Her har vi inddraget teoretikere indenfor den eksistentialistisk pædagogiske tradition repræsenteret ved Carl Rogers, Poul Colaizzi, Martin Buber og Wolfgang Klafki.
- I vores arbejde med følelser og motivation har vi inddraget Anthony Giddens, Michael Kelleher og Gilly Salmon.

Vi har i teoriudredningen valgt ikke konsekvent at præsentere den enkelte teoretiker samlet, men at underordne teoriudredningen emnerne for vores emneafsnit, hvilket nu og her giver lidt overlap. Det har vi gjort for at sikre sammenhængen i fremstillingen.

## ***Tillid og risiko***

Til at belyse feltet omkring tillid og risiko, tager vi afsæt i teori udviklet af **Anthony Giddens**. Han beskæftiger sig i sin *strukturesteori* med forholdet mellem den handlende aktør og de samfundsmæssige institutioner og strukturer. Han karakteriserer det moderne sociale liv ved en reorganisation af tid og sted samt ved en udlejring (disembedding) af sociale relationer. Udlejring forstået som en mekanisme, der fjerner de sociale relationer fra deres oprindelige lokale udspillelses-arenaer og reorganiserer dem i tid og rum.

**Tillidsrelationer** har en særlig betydning som forudsætning for at kunne agere i denne reorganisering og udlejring. Giddens skelner mellem to typer af tillidsrelationer: *ansigt til ansigt forpligtelser* (facework commitments) og *ansigtsløse forpligtelser* (faceless commitments) (Kaspersen, 1995). Førstnævnte retter sig mod personer og fordrer tilstedeværelse. Den har typisk traditionelt udspillet sig i familien, lokalsamfundet, religionen og traditionen. Det er også den form for tillidsrelation, der er i spil i F2F møderne i et e-læringsforløb.

Den ansigtsløse tillidsrelation handler derimod om vores tillid til samfundets abstrakte systemer. Disse ekspertsystemer finder vi overalt. Fx samfundets institutioner (sygehusvæsenet, skattevæsenet mm), eller når man sætter sig op i en luftgynge i Tivoli og stoler på, at den ikke falder ned. (Inderst inde vel vidende, at der er en teoretisk mulighed for det). Vi henregner internettet og virtuelle læringsplatforme til disse abstrakte systemer, dog med andre risici end i luftgynge. Udbredelsen af de abstrakte systemer har ændret og rekombineret hverdagslivet på tværs af store afstande i tid og rum. På trods af disses systemers fordele, kan disse udlejningsprocesser virke fremmedgørende og opsplittende og føles som et tab – en dequalificering. Giddens skriver:

*"I forhold til selvet er hverdagslivets dequalificering et fremmedgørende og fragmenterende fænomen. Fremmedgørende, fordi abstrakte systemers, og særlig ekspertsystemers indtrængen i alle aspekter af hverdagslivet underminerer tidligere eksisterende former for lokal kontrol."* (Giddens, 1996, p.163).

For at kunne omstille sig og navigere i det moderne samfund er det, bl.a. på grund af de eksistentielle krav og de mange valgmuligheder og dermed forbundne risici, vigtigt, at vi er udstyret med en *fundamental* tillid. Uden den er vi hæmmede også i interaktionen med de abstrakte systemer. Denne fundamentale tillid kalder Giddens for den *ontologiske sikkerhed*. Den grundlægges tidlig hos barnet i samspil med dets omsorgspersoner, og benævnes som en slags vaccine eller beskyttelseshylster, der støtter os gennem livets mange valgsituationer. Den grundlæggende tillid skabes i de tidligste erfaringer - i første omgang ved, at det spæde barn oplever, at den voksne er pålidelig og kommer tilbage efter at have været ude af synsfeltet (Winnicotts potentielle rum). Her er der tale om en første oplevelse af interpersonel organisering af tid og rum, og som med lidt velvilje kan paralleliseres med forholdet mellem F2F og virtuel periode i e-learning. Den ontologiske sikkerhed er en grundlæggende del af vores identitet og evne til orientering mod andre personer og objekter. (Giddens mener, at tilliden til de abstrakte ekspertsystemer skaber tillid i vores dagligdag, men at den ikke kan erstatte hverken gensidigheden eller intimiteten, som personlige relationer



tilbyder. Tilliden til de abstrakte systemer er blevet en uundgåelig og nødvendig del af vores tilværelse og har skabt en ny form for psykisk sårbarhed.). Ud over den udviklingspsykologiske indfaldsvinkel til tillidsbegrebet, er der også kulturelle faktorer for udviklingen af tillid. Et af resultaterne af nyere tillidsforskning er i øvrigt, at de nordiske lande ligger helt i top hvad angår tillid (og lykkefølelse) til hinanden. Meget tyder på, at denne tillid har dybe historiske rødder. Ifølge et nyt forskningsprojekt, der deles mellem Aarhus Universitet og Syddansk Universitet rødder helt tilbage til vikingetiden (Bjørnskov, 2008).

Vores interesse i dette felt er spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at overføre tillidsrelationer fra de ovenfor beskrevne *ansigt til ansigt forpligtelser* i F2F mødet til *de ansigtsløse forpligtelser* i den virtuelle del af et e-læringsforløb. En for os vigtig didaktisk pointe rummes i citatet:

*...”Min tillid til dette system er ikke kun en ”blind” tillid til et abstrakt system. Her er min tillid i høj grad afhængig af mit møde med bestemte ”systemrepræsentanter” som læger, terapeuter, og sygeplejersker. Sådanne systemrepræsentanter, som Giddens kalder adgangsporte til systemerne, kan være afgørende for min tillid til ”ekspertsystemerne”. Kan disse personer ikke længere legitimere systemerne, kan det medføre, at jeg tager sagen i egen hånd eller vælger alternative systemer (hvis de findes). I værste fald kan det medføre den totale afmagt.”* (Kaspersen, 1995, p.135).

Dette citat plæderer for, at vi som lærere og systemrepræsentanter for netbaserede læringssystemer har en afgørende vigtig opgave i forhold til at skabe tillid til og legitimation af hele e-læringsprojektet. Det kaster os ud i didaktiske overvejelser omkring rammer, roller og processer og indikerer på baggrund af ovenstående udredning, at F2F seminarerne indebærer nogle unikke transfermuligheder i forhold til skabelse og bevarelse af tillid til også at begå sig i de virtuelle systemer.

Giddens har ladet sig inspirere meget af **Niklas Luhmann**, som også har beskæftiget sig indgående med tillidsbegrebet og de implicitte risikofaktorer. Luhmann skriver:

*”Da al kommunikation, ja enhver synlig adfærd, siger noget om den, der handler, er kommunikation – ja allerede bare selve det at noget bliver synligt – en risikofyldt foreteelse, som har brug for forsikring. Den enkelte giver altid gennem sin adfærd flere oplysninger om sig selv, end han kan forene med sit ideale selv, og flere end han bevidst vil meddele. Overhovedet det at træde frem forudsætter derfor allerede et mindstemål af tillid, nemlig tillid til ikke at blive fejlførtolket, men i det store og hele at blive opfattet sådan, som man selv ønsker at vise sig. Der findes mennesker, som oplever disse tillidsbetingelser så stærkt, at det giver dem vanskeligheder bare at være til stede, for slet ikke at tale om at handle i andres nærvær”* (Luhmann, 1999, p.82).

Med udgangspunkt i dette citat, der stammer fra Luhmanns udredning af det, han kalder den *personlige tillid*, vil vi beskæftige os med de risici, der ligger i såvel F2F som den virtuelle del af et læringsforløb. Det er oplagt, at rekrutteringen af studerende til de netbaserede uddannelser for nogles vedkommende er motiveret i de sidste betragtninger i Luhmanns citat. Nemlig, at tilstedeværelse blandt andre personer i det Karsten Gynther (2005) med Luhmanns ord benævner den *interaktionsnære kommunikationsform*, er en angstprovokerende situation. Men det gælder til en vis grad for alle mennesker. Man kan sige, at det er en gradsforskel og ikke en artsforskel.

Den forsikring, som Luhmann omtaler, er etableringen af et personligt tillidsforhold. Når tilliden er etableret, og man ikke føler et gab mellem ens selvfremsstilling og de andres fortolkning af denne, vokser ens handlemuligheder. Et velkendt fænomen til at befæste, afprøve og bekræfte den opnåede tillid er brug af humor, spøg, ironi, grovheder, kropssprog, underforståetheder, overraskende udtalelser mm. Lige præcis den slags ytringer, der meget let kan misforstås og have demoraliserende virkning i en digitaliseret kommunikation, og som derfor har sin berettigede funktion og foretrukne udfoldelsesarena i F2F mødet. Selvom brugen af smileys, skype, lyd og billede til en vis grad kompenserer for nettets manglende båndbredde mht. sanselig kommunikation som fx kropssprog, kan det være svært at erstatte det personlige møde. Omvendt giver den mindre båndbredde på nettet en beskyttelse imod de farer, der lur i F2F mødet, når man udelukkende kommunikerer på nettet. Kommunikationsformen på nettet benævner Karsten Gynther (2005) med Luhmanns ord, den *interaktionsfrie kommunikation*, og han eksemplificerer det med *avatar*begrebet, som fx er kendt fra Second Life. Her kan man så at sige fremstille sig selv, som man ønsker det, uden at blive afsløret af en ikke bevidst kommunikation. Luhmann fremhæver dog, at der i fuldstændigt risikofrie rollerelationer, hvor deltagerne er afskærmet mod alle personlige konsekvenser, næppe bydes på ansatzpunkter for udvikling og stabilisering af personlig tillid. Personlig tillid bliver kun dannet der, hvor den bliver brugt.

Denne mulighed for at maskere sig på nettet er så modsat en risiko, for den, der ønsker et sandfærdigt billede af den, man kommunikerer med. Risikoen for at fejlvurdere andres intentioner, når båndbredden er lille ved fx telefoni og internetbaseret kommunikation gør fx, at forretningsfolk gerne rejser London og hjem igen med aftenflyveren for at få den fulde båndbredde i mødet med den anden.

Ifølge Luhmann (1999) kræver tillid en indsats fra begge sider af en relation, men kan kun ske i den rækkefølge, at først den tillidshavende og dernæst den, der bliver vist tillid, indlader sig på den. Tillidsprocessen starter *med en risikofyldt forud-ydelse*:

*”Man kan ikke forlange tillid. Den skal skænkes eller modtages. Tillidsrelationer kan derfor ikke indledes med krav, men kun med forud-ydelse – ved at initiatoren selv skænker tillid eller benytter en tilfældigt opstået lejlighed til at fremstille sig selv som tillidsværdig (idet han fx afleverer en funden genstand). For den tillidshavende er hans sårbarhed det instrument, som han sætter en tillidsrelation i gang med. Først ud fra sin egen tillid er det muligt for ham at formulere det som en norm, at hans tillid ikke bliver skuffet, hvorved han trækker den anden ind i sin indflydelsessfære. Og selv om tilliden er ikke-normativ, bliver den alligevel ikke helt løsgjort fra den normative sfære” (Luhmann, 1999, p.88).*

Hvis vi betragter udtrykkene den *tillidshavende* og *initiatoren* som synonymer for læreren i et e-læringsforløb, rummer ovenstående et interessant bud på, hvad målene for og rollerne i et initierende F2F møde kan være. Forstået på den måde, at læreren ifølge Luhmann har en position, der giver ham en potentiel mulighed for at være rollemodel og normsætter omkring tillidsrelationer i e-læringsforløbet bl.a. via sin sårbarhed og autenticitet ( hvilket vi vil vende tilbage til i forbindelse med signifikant læring under afsnittet om *mødet*).

Både Luhmann og Giddens betoner altså vigtigheden af tillidsrelationer og minimering af risiko for at kunne kommunikere og deltage i et socialt samspil. Samtidig peger de på, at disse forhold kan påvirkes af læreren via rollen som systemrepræsentant, adgangsport, tillidshaver, initiator eller hvad de nu kaldes i deres terminologi. Her er det vores antagelse, at disse roller bedst kan udfoldes og have og effekt i F2F mødet, men også successivt kan række ind over den virtuelle del af e-læringsforløbet.

I denne forbindelse skriver Salmon: *"Establishing strong norms base on trust in each other is critically important for the succes of later learning ingroups and teams (Rossen, 2001)."* (Salmon, 2002, p.20)



Når man beskæftiger sig med det sociale samspil, er det oplagt at inddrage **Erving Goffman**. Han beskæftiger sig i sin produktion også med risikobegrebet. Goffmans univers er et udpræget mikrounivers og han beskriver, hvordan det sociale ego og dets modspillere er optaget af at præsentere og få bekræftet et tilfredsstillende billede af sig selv. Det gør han ud fra en analyse af mindstebestanddelene af det sociale liv, såsom ansigtsudtryk, kropslige bevægelser, adfærdsmønstre og usynlige sociale færdselsregler mm. Mange af disse bestanddele kan kun komme til udtryk i et F2F møde (fx et ubevogtet blik), mens andre (fx et øjeblikks ændring af tonefaldet) godt kan udspille sig virtuelt i fx en Skypesamtale. Goffmans bidrag er at belyse, hvordan disse små ofte upåagtede sociale foreteelser har en stor betydning i *den sociale samhandling*, som han kalder den orden og struktur, der er i sociale situationer, og som følger helt egne regler og strukturer.

*"Ethvert menneske lever i en verden af sociale møder, hvor han enten bliver inddraget i ansigt til ansigt-kontakt eller i medieret kontakt med andre deltagere. I hver af disse kontakter er han tilbøjelig til at praktisere det man nogle gange kalder en linje— det vil sige, et mønster af verbale og non-verbale handlinger der udtrykker hans opfattelse af situationen og derigennem hans vurdering af deltagerne, især ham selv. Uanset om det er en persons hensigt at anlægge en linje, vil det vise sig at han mere eller mindre forsætligt har indtaget en position, så hvis han skal forholde sig til deres reaktion på ham, må han tage det indtryk i betragtning som de formodentlig har dannet sig af ham. Begrebet ansigt kan defineres som den positive sociale værdi et menneske i praksis gør krav på i kraft af den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt."* (Goffman, 2004, p. 39).

I ovenstående citat introducer Goffman begrebet *ansigt*, og i sit essay "Om ansigts arbejde" (Goffman, 2004) analyserer han samhandlingens rituelle elementer. Han tydeliggør, at enhver person er stærkt optaget af *arbejdet* med at sikre en sammenhæng mellem sin ageren i sociale arenaer og sit *ansigt*. Der er altid en risiko for at tabe ansigt. Fx hvis man i nogle situationer har anlagt en for høj linje, der kan være vanskelig at opretholde i en ny sammenhæng. Det er typisk, at man i et møde med mennesker, som man ikke vil få noget at gøre med i fremtiden, har frihed til at anlægge en for høj linje, og som vil gøre det pinligt at stå ansigt til ansigt med dem igen. Denne problematik, er i høj grad gældende for den interaktionsfrie kommunikation på nettet. Men den har også sin gyldighed i et e-lærings forløb. Her har vi selv på MIL

oplevelset, hvordan det skriftlige niveau i de første online læringskonferencer blev presset op af deltagernes angst for at falde igennem. Her kan den urealistiske høje linje være vanskeligt at indfri, når man skal agere på F2F mødet. Omvendt kan det være svært, at opretholde en høj(-tråbende) linje fra F2F i den virtuelle del. En plausibel undskyldning for to tilsyneladende uforenelige niveauer hos samme person kan dog være begrundet med forskel i læringsstil, hvilket vi vil vende tilbage til i afsnittet om læringsstile.

Hvis man har oparbejdet et bestemt selvbillede, som man er følelsesmæssigt knyttet til, kan det være en ubehagelig oplevelse, hvis dette selvbillede ikke bliver anerkendt i den sociale struktur. Man vil føle, at man bærer et forkert ansigt og kan få en demotiverende følelse af skam og flovhed (jvf. afsnittet om motivation). I øvrigt er ens ansigt i virkeligheden ikke ens ejendom. Det kan hurtigt blive taget fra en, hvis man ikke opfører sig i overensstemmelse med omgivelsernes normer. Et godt eksempel herpå er Jørgen Leths ansigtsskrammer ovenpå udgivelsen af "Det uperfekte menneske". Goffman skriver, at når man lykkes med at opretholde sin udtryksstruktur, så kaldes det, når opretholdelsen er motiveret ud fra sine forpligtelser over for sig selv, for *stolthed*, når det er motiveret ud fra omgivelserne, for *ære*, og udtrykt i krop og følelser, for *værdighed*.

Det er ikke kun vigtigt at opretholde sit eget ansigt, men også at arbejde på, at opretholde de andre deltageres ansigter. Det skaber den bedste arbejdsituation og beskytter en mod den fjendtlighed, der kan opstå hvis en anden taber ansigt.

Det er klart, at det sociale samspil ikke kun hviler på "backstage"-arbejdet med at justere og opretholde sit eget ansigt, men i lige så høj grad bygger på en god opfattelsesevne og sociale færdigheder til at arbejde med de andre deltageres ansigter. Goffman skriver:

*"En persons udførelse af ansigtsarbejdet, udvidet med en stiltiende aftale om at hjælpe andre med at udføre deres, repræsenterer hans vilje til at efterkomme den sociale samhandlings grundregler. Det er adelsmærket for hans socialisering som samhandlingsdeltager. Hvis han og de andre ikke var socialiserede på denne måde, ville samhandling i de fleste samfund og de fleste situationer være langt mere risikabelt for ens følelser og ens ansigt"* (Goffman, 2004, p. 62).

Ligesom Giddens og Luhmann beskæftiger Goffman sig også med risikobegrebet. Men Goffman beskriver helt ned i detaljen, hvordan mekanismerne fungerer i samspillet – social samhandling som han kalder det. Mange af de faktorer, der er bestemmende for denne samhandling er sanselige udtryk/indtryk, og signaler som kommer til udtryk via ansigtsudtryk, kropslige bevægelser, adfærdsmønstre og usynlige sociale færdselsregler mm. Vi har her været inde på nogle interessante faktorer, det vil være formålstjenligt at tage højde for i et didaktisk design af et læringsforløb og som indikerer, at der er nogle væsentlige mekanismer af social art, der bedst fungerer i F2F dimensionen.

Fra vores erfaringer ved vi, at et traditionelt forekommende indslag på F2F seminarerne, er *festaftenen*. Og her har Goffman også nogle betragtninger:

*"Et afgørende træk ved ansigt til ansigt-forsamlingen er at dér og kun dér kan vi sætte konturer og dramatisk form på ting, der ellers ikke er tilgængelige for sanserne. Med påklædning, gestik og legemsstilling kan vi afbilde og repræsentere en heterogen liste af immaterielle ting der kun har det til fælles at de betyder noget for vores liv og alligevel ikke kaster skygge: Væsentlige begivenheder i fortiden, forestillingen om universet og vores plads i det, idealer for vore forskellige kategorier af personer, og naturligvis sociale relationer og større sociale strukturer. Disse legemliggørelser er koncentreret i ceremonier (der igen er indlejrede i celebrationer) og giver tilsyneladende deltagerne mulighed for at*

*bekræfte deres tilhørsforhold og engagement i deres kollektiver og stadfæste deres dybeste forestillinger. Celebrationen af kollektiviteten udgør her en bevidst årsag til den sociale begivenhed der huser den, og indtager en naturlig plads i begivenhedens organisation.” (Goffman, 2004, p. 301).*

Goffman peger her på, at det er vigtigt for *holdidentiteten* at afholde sådanne festligheder. Vi er overbeviste om, at en sådan følelse af holdidentitet er en vigtig forudsætning i den grundlæggende tillidsrelation imellem deltagerne på et hold, og dermed en vigtig ingrediens i selve den kollaborative læringsproces. Goffman peger dog på, at båndene mellem deltagerne ikke altid er stærke nok til en sådan festligholdelse, og at begivenheden derfor ikke altid afspejler den sociale virkelighed, men derimod nostalgi, dårlig samvittighed og optimisme. Det skal man jo selvfølgelig vurdere, når man sætter en fest på dagsordenen.

### **Ekstistentiel læring og mødet**

I forbindelse med vores fokusering på F2F er det naturligt at beskæftige sig med hvilke teorier, der beskæftiger sig ”mødet” som sådan. Når vi taler om ”mødet” taler vi sædvanligvis om mødet imellem mennesker - subjekter, men mødet kan også være et møde med den objektive verden eller om mødet med *sandheden*. Her har det eksistentielle perspektiv med hensyn til læring nogle spændende bud, som markerer sig i modsætning til fx socialkonstruktivismen bl.a. ved sin læggen vægt på menneskets udskilning og ensomhed i læreprocessen ved mødet med sandheden. Det der interesserer os i denne forbindelse, er imidlertid de kvaliteter i mødet, som de teoretikere vi inddrager i dette afsnit, beskæftiger sig med. Disse teoretikere har øje for nogle kvaliteter og dybder i bl.a. lærerrollen, som vi har en fornemmelse af er vigtige faktorer i et F2F møde, og som det for os er vigtigt at få sat ord på. Vi lægger ud med **Carl Rogers** (1902-87) som har nogle spændende begreber omkring læring.

Carl Rogers skelner mellem *ordinær* læring og *signifikant* læring. Den signifikante læring er livsinvolverende, livsombrydende, omstrukturerende og overskridende og har altså elementer af Piagets begreb akkomodation indbygget. Den kan være modstandsskabende, da den udfordrer tidligere standpunkter og truer identiteten. Omvendt mener Rogers at den signifikante læring er nødvendig for overhovedet at tale om læring. Han har ikke høje tanker om den ordinære læring, som han mere skildrer som dårlig læring karakteriseret af en læreradfærd præget af mangel på engagement, oprigtighed, facilitering af læreprocesser og anerkendelse af eleven. Om signifikant læring skriver Rogers:

*”By significant learning I mean learning which is more than an accumulation of facts. It is learning which means a difference – in the individual’s behavior, in the course of action he chooses in the future, in his attitudes and in his personality. It’s a pervasive learning which is not just an accretion of knowledge, but which interpenetrates with every portion of his existence.” (Rogers, 1961, p. 280).*

Rogers sammenligner denne akkumulering af facts med ammunition og refererer i sit signalement af signifikant læring til en udtalelse fra en af hans tidligere lærere:

*”Don’t be a damned ammunition wagon; be a rifle!” (Rogers, 1961, p. 281).*

Rogers foretrækker begrebet facilitering af læring frem for begrebet at undervise. At facilitere læringen vil for Rogers sige at skabe rammer om den, så eleverne har frihed til at undersøge, være anfægtende mm. Her er der tre forskellige krav til lærerrolle, der er vigtige:

Den første og vigtigste er *kongruens*, forstået på følgende måde:

*"Learning will be facilitated, it would seem, if the teacher is congruent. This involves the teacher's being the person that he is, and being openly aware of the attitudes he hold. It means that he feels acceptant toward his own real feelings. Thus he becomes a real person in the relationship with his students. He can be enthusiastic about subjects he likes, and bored by topics he don't like. He can be angry, but he can also be sensitive or sympathetic. Because he accepts his feelings as his feelings, he has no need to impose them on his students, or to insist that they feel the same way."* (Rogers, 1961, p. 287).

Rogers karakteriserer også lærerrollen i det følgende citat, og udtaler her at det involverer en *dyb tillid* til de studerende at facilitere genuin læring. Her er vi igen inde på lærerens rolle som *tillidshaver* (jvf. Luhmann) som forudsætning for læring.

*"It involved a deep trust in the students, rather than the distrust prevalent in most classrooms.... It meant being with the student in a sensitive understanding of his or her own interests, desires, directions. It involved being a real person in the teacher-student relationship, rather than playing a role..."* (Rogers, 1983, bagomslag)

Om det andet krav til lærerrollen skriver Rogers:

*"Another implication for the teacher is that significant learning may take place if the teacher can accept the student as he is, and can understand the feelings he possesses".* (Rogers, 1961, p. 287).

Mads Hermansen skriver om andet og tredje krav:

*"Anden faktor:*

*Kompetencen til at rose, at acceptere og at stole på. Dvs at have omsorg for den lærende person med accept af og respekt for den lærendes integritet med egne rettigheder. Der skal være grundlæggende tro på, at man nok skal kunne komme igennem lærerprocessen trods midlertidig modstand, krise eller apati. Det er også kompetence til at kunne rumme aggression og vrede i kortere eller længere perioder, uden at det grundlæggende anfægter egen personlighed.*

*Den tredje faktor i faciliteringskompetencen er*

*- kompetence til empatisk forståelse. Dvs grundlæggende at kunne forstå eleven, at kunne leve sig ind i elevens situation eller bringe sig i øjenhøjde med eleven for netop der at kunne anskue verden, som eleven ser den. Læreren skal kunne læse, hvad der sker på den indvendige side af barnets hoved."* (Hermansen, 1996, p.86).

Ifølge Rogers er det nogle meget store krav at skulle leve op til hele tiden. Hvis man blot holder fast i *oprigtigheden* kan man godt slække lidt på de andre to krav. Men det er vigtigt, at truslen mod det lærende system bliver reduceret til et minimum, og at forskellige synsvinkler på sagen bliver faciliteret.

Parallelt med Rogers begrebsparordinær/signifikant læring beskæftiger en anden eksistentiel læringsteroretiker **Poul Collaizzi** sig også med et lignende begrebspar, nemlig *informationstilegnelse* kontra *genuin læring*.

Genuin læring defineres som:

*"that activity whereby the learner extracts from material his learned-content, which is a meaning-idea of which he has no previous knowledge and which he posits as true."* (Colaizzi, 1978, p. 125).

Genuin læring er en søgen efter mening. Vi har her at gøre med en læring, der åbner op for nye sandheder og er grænseoverskridende. Man kan her få en følelse af at miste fodfæste:

*"...a genuine learned-content announces the emergence of a new world; but a new world can fully announce itself and emerge only as we loosen our ties to the old worlds. This loosening of old ties is always dangerous, because it is risky to disturb solid worlds which had previously served as the foundations of our lives..."* (Colaizzi, 1978, p. 130).

Det Colaizzi beskriver her, er den akkomoderende effekt af genuin læring, som kan fremkalde modstand mod læring.

Hvad der er genuin læring for den ene kan være ren informationstilegnelse for den anden og omvendt. Da det er et meget personligt anliggende, hvad der er det nye møde med livsforandrende sandheder, vil man i dette møde opleve en potentiel ensomhed. Man bliver udskilt fra de andre - *the they*. Man får her et ansvar for at handle ud fra sin nye viden og ikke blot følge *the they*.

*"Genuine learning un-learns the existential insignificance with which "the they" tries to encrust and petrify our authentic existence"* (Colaizzi, 1978, p. 133).

Det er meget vanskeligt at facilitere genuin læring, da det er tilfældigt, hvornår mødet med sandheden slår ned i en. Ikke desto mindre er det idealet for læring. Genuin læring er ikke kedelig og glemmes aldrig til forskel for informationstilegnelse:

*"A genuine learning is unlearning of bullshit"* (Colaizzi, 1978, p. 133).

En anden didaktisk udfordring end det faciliterende problem, er at støtte, opmuntre og motivere til denne grænseoverskridende læring. Det er angstprovokerende at blive udskilt fra *the they*. Man kan føle, at man mister fodfæste og i den forbindelse kan man indtage forskellige modstandspositioner. Fx ved at påberåbe sig, at undervisningen er kedelig. Hertil siger Colaizzi:

*"Before we reject something as merely boring and existentially insignificant, we must carefully ascertain that we have not confused the existentially boring with the real difficulties involved in genuine learning"* (Colaizzi, 1978, p. 134).

Som en slags modpol til denne udskillelsesproces fra *the they* postulerer den eksistentialistiske filosof **Martin Buber** (1878 – 1965), at læring kun opstår i forbindelse med mødet med andre mennesker. Essensen af hans filosofi indeholdes i hans hovedværk fra 1922: *Jeg og Du*. *Mødet* er en sjælelig berøring, der finder sted, når ét menneskes eksistens møder et andet menneskes eksistens. Dette skal forstås i tilknytningen til Martin Bubers filosofi om at alt det væsentlige i livet eksisterer i mødet mellem et jeg og et du.

*"alt virkeligt liv er møde"* (Buber, 1997. p. 199).

Som det er tilfældet med den genuin læring, kan mødet strengt taget ikke planlægges; men det fordrer åbenhed og ægthed. Det er en grebetheed og et engagement, som opstår af nåde, når menneske møder menneske. Undervisning og opdragelse kan ikke i denne forstand være møde hele tiden. Men også i omgangen med børn eller unge, kan man opleve et ægte møde – fx gennem en fortælling, en samtale eller en stofgennemgang. Et sådant møde kan ikke forudsiges eller planlægges; men det er en gave, som mange børn og voksne har gjort erfaring af. Opgaven for pædagogen bliver at skabe rum for mødet, ved at han selv lader sig bevæge af det stof, han formidler. Pædagogens personlige holdning som forbillede bliver derfor af stor betydning for, at et møde opstår.

Mens Martin Buber betoner vigtigheden af det personlige møde mellem mennesker i forbindelse med læring, så finder vi hos **Wolfgang Klafki** en beskrivelse af en anden slags møde i forbindelse med læring (dannelse), nemlig mødet med den objektive virkelighed:

*"... dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i "funktionel" som "metodisk" forstand. ... Denne dobbeltsidige åbning sker på den objektive side ved at indhold af almen, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektssiden ved fremkomsten af indsigt, oplevelser, erfaringer af almen art" (Klafki, 1983 s. 61)*

Når således subjektet har stået i vekselvirkning med det objektive, har subjektet ændret sig og står i et nyt erkendeforhold til objektet. Ligesom når man læser en fagbog igen, og undrer sig over, at understregningerne fra sidst står steder, man ikke mere synes er de mest interessante. Denne proces kan gentages i det uendelige og har karakter af en erkendelsesspiral i hermeneutisk forstand.

Denne kategoriale forståelsesmodel, som Klafki her præsenterer, stiller store krav til det udgangspunkt for erkendelse, som den studerende bliver præsenteret for. Frede V. Nielsen giver følgende eksempel:

*"Det nytter ikke at tage udgangspunkt i et totalt forarmet stykke musik, hvis det videre sigte er at åbne for musikkens samlede erkendelsesunivers. På den anden side vil dette univers heller ikke, eller yderst sjældent, fremstå på én gang – uanset hvor opfindsomt et valg, der er truffet." (Nielsen, 1998, p. 80).*

Vi mener derfor, at det er vigtigt i stofudvælgelsesproceduren at have tungen lige i munden. Her har Klafki tre centrale begreber, her illustreret med eksempler fra musikundervisning:

**Det elementare:** Elementare sagforhold er af grundlæggende og almen karakter. De omfatter udsnit af virkeligheden, der er karakteristiske, typiske, repræsentative og grundlæggende. Musik er i sig selv elementar, fordi den udtrykker noget om menneskets virkelighed – men ikke al musik udtrykker virkelighedsaspekter lige godt.

**Det fundamentale:** Via elementare sagforhold møder den studerende det fundamentale. Det er fx en fundamental erfaring at opleve, at man kan udtrykke følelser gennem musik. Den fundamentale oplevelse og erfaring har iflg. Frede V. Nielsen (1998, p. 82) fællestræk med mødet i eksistentialistisk pædagogisk tænkning, og det er Frede V. Nielsen, der har inspireret os til at undersøge den eksistentialistiske tradition i forbindelse med dette projekt.

**Det eksemplariske:** Fundamental oplevelse af noget elementart sker ifølge kategorial dannelses-tænkning bedst ved beskæftigelse med emner og problemer der er eksemplariske. Det eksemplariske princip kan



defineres således: Der tages i læringsstoffet udgangspunkt i "det nære plan", fx i et eksempel, en enkelt sag, en case eller et problemfelt, som giver indsigt i de individuelle og konkrete problemer for den eller de individer, der er i fokus. Samtidig viser det hen til de mere overordnede problemstillinger, som er på spil. Dvs. at man går ud over det nære for at belyse det valgte eksempel i en mere historisk, helhedspræget, samfundsmæssig og generaliseret pædagogisk sammenhæng. Det er således ikke ethvert eksempel, der er egnet til at give denne krævede brede indsigt. Emnet eller eksemplet skal således via bearbejdelsen kunne rykkes fra det projektspecifikke til det almene, eller sagt på en anden måde: et eksempel må ikke ses som et "isoleret" fænomen, men skal kunne videreføres til almene og pædagogiske sammenhænge."

Vi har i dette afsnit beskæftiget os med læring set i en eksistentielistisk optik. De fleste af de tanker, der her er blevet præsenteret, er blevet tænkt og udgivet før læring også var en forekomst i et virtuelt miljø. Men det gør det ikke mindre interessant, fordi de fordringer til læring, der ligger i denne optik, stadig er væsentlige. Både i det *virtuelle møde* og ikke mindst i *F2F mødet*. De fire teoretikere vi har gennemgået her i afsnittet, har det til fælles, at de alle beskæftiger sig med det ekstraordinære. Udtrykkene fra hver af de fire - *signifikant læring, genuin læring, mødets sjælelige berøring og det fundamentale* dækker over de helt store kvantespring i læring – læring med x-factor. Det, der er det didaktiske dilemma, er, at disse kvantespring ifølge teoretikerne ikke lader sig planlægge eller forudse. Klafki mener dog nok, at man med tungen lige i munden kan udvælge stofeksempler, der har så eksemplarisk værdi, at man får en *fundamental* oplevelse, men Rogers, Colaizzi og Buber kan kun henvise til, at en forudsætning for denne omvæltende og overskridende læring er lærerens oprigtighed, autenticitet, kontakt med egne følelser, ægte holdning til stoffet mm. Denne fokusering på lærerrollen leder tanken hen på Giddens og Luhmanns tanker om læreren som rollemodel og normsætter (tillidshaver, adgangsport, systemrepræsentant mm) jvf. forrige afsnit. Fra vores praktiske erfaringer med e-læring ved vi, at de studerende altid har store forventninger til F2F mødet, og det er vores indtryk, at når et F2F indkald er gået godt, har nogle af disse transcenderende momenter, dette afsnit har handlet om, været på banen.

## **Motivation**

Som tidligere skrevet er motivationelle overvejelser er vigtige, når man beskæftiger sig med læring. Der er tale om, hvilke drivkræfter der skal til for at få en læreproces til at løbe af stabelen, og i denne forbindelse er det et spørgsmål, om der er særlige motivationelle forhold, der gør sig gældende, når man designer et e-læringsforløb.

Knud Illeris (2006) samler i sin "læringstrekant" de motivationelle oversvejelser under betegnelsen *drivkraftdimensionen*. Han skriver:

*"Derfor vælger jeg her betegnelsen drivkraft dimensionen. Den udgøres af, hvad der i dagligsproget typisk betegnes med ordene motivation, følelser og vilje, og det er de tre signalord, jeg vil henvise til i denne dimension. Det drejer sig som nævnt om mobilisering af den mentale energi, som læringen kræver, og vi engagerer os grundlæggende i denne mobilisering for hele tiden at opretholde vores mentale og kropslige balance. Der kan være tale om usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov, der får os til at opsøge ny viden, forståelse eller nye færdigheder for at genoprette balancen, og ved at gøre dette udvikler vi samtidig gennem denne dimension vores sensitivitet eller følsomhed i forhold til os selv og vores omverden."* (Illeris, 2006, p. 41).

Vi vil her ikke gå så meget ind i, hvilke faktorer, der motiverer de studerende (inkl os selv), som vi beskriver, til at vælge MIL eller Netpaed. Vi vil mere se på faktorer, der er i spil i selve læringsforløbet. Mange af de faktorer fx angst og usikkerhed er generelt menneskelige uanset alder, mens nogle forhold er voksenspecifikke.



Illeris skriver at voksne lærer (sig) det de vil, og er meget lidt orienteret mod at tilegne sig det, de ikke kan se nogen mening med. I forhold til deres mere eller bevidste livsmål. Endvidere gælder det generelt, at netop det lystbetonede aspekt er vigtigt, når voksne møder læringsmæssige udfordringer. Samtidig har voksne ofte en grundlæggende kritisk indstilling til og sund skepsis overfor uddannelsesplanlæggere og undervisere, der ønsker at igangsætte lærings- og udviklingsprocesser. Illeris stiller følgende punkter op som tommelfingerregel for forståelse af voksnes læring:

- *Voksne lærer det, de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære,*
- *voksne trækker i deres læring på de ressourcer, de har,*
- *voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de kan komme til det),*
- *voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i.*

(Illeris, 2006, p. 217)

Især den sidste af disse parametre er tilgodeset i den problem- og projektorganisering, som har præget det danske uddannelsessystem siden 70'erne. Lone Dirckink-Holmfeldt (2000) skriver:

*”Ved at lægge vægt på problemformulering forskydes vægten i læreprocesserne mod at forstå fænomenet på nye måder. Dertil kommer, at idet det er de studerende, der formulerer problemerne, så giver det mulighed for, at de studerende kommer til at arbejde med noget, som interesserer dem dybt. Dette skaber engagement i læreprocessen, og – hvis man antager et eksistentiaalistisk udgangspunkt – en forudsætning for at skabe signifikant eller genuin læring (Colaizzi 1998).”* (Dirckink-Holmfeldt, 2000, p. 222)

Denne deltagerstyring skaber et ejerskab til læreprocessen, og rangerer dermed på et højere motivationelt niveau, end den man kender fra traditionelle uddannelser med et fast curriculum. Et særligt forhold, der fx gør sig gældende på MIL-uddannelsen, er princippet om *action-learning*. Her opfordres de studerende til at tage udgangspunkt i problemstillinger fra deres arbejds- og eller hverdagsliv ofte i samarbejde med den virksomhed eller institution, som de tilhører. Det forhold, at man kan reflektere egne erfaringer og metoder i et læremiljø er som udgangspunkt motiverende.

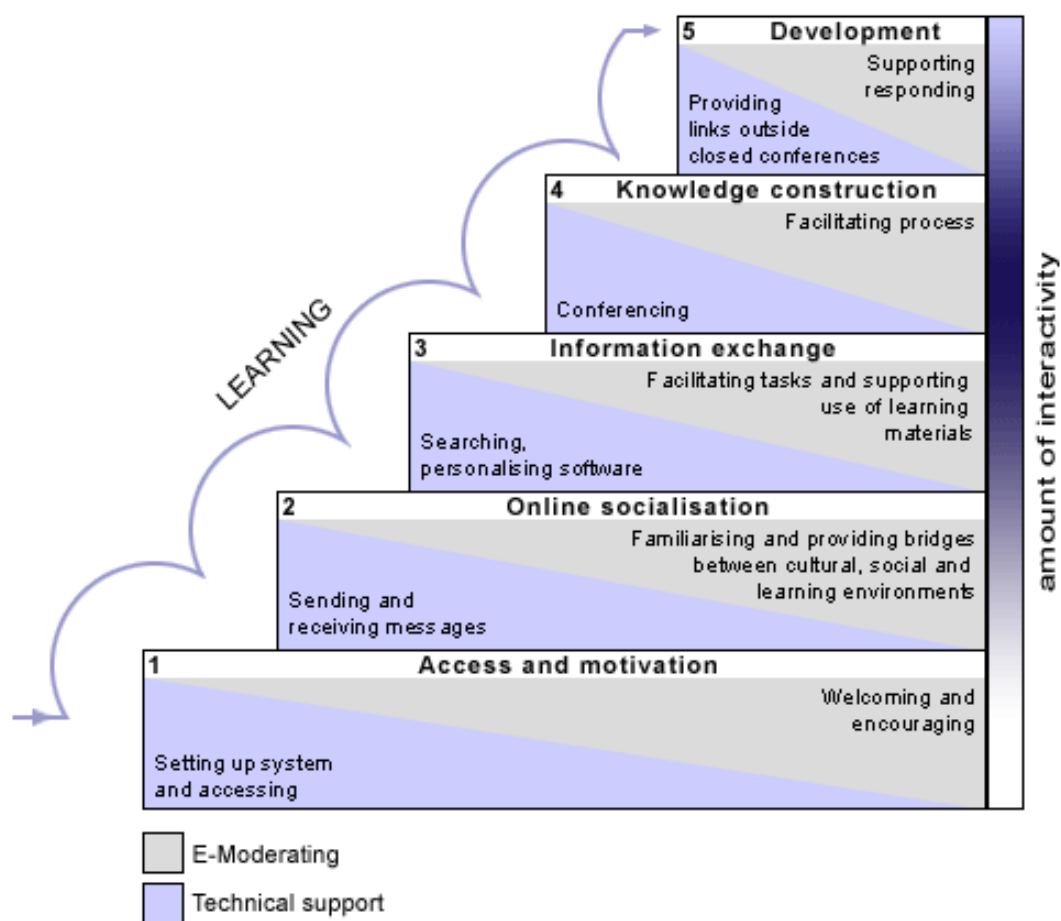
I denne forbindelse er det interessant at nævne, at Lone Dirckinck-Holmfeld (2000) med udgangspunkt både i Colaizzis begreb *genuin læring* (jvf. forrige afsnit) og projektpædagogikken har opstillet et nyt begreb *genuin kollaborativ læring*.

*"Der er tale om genuin kollaborativ læring når:*

- *Deltagerne har et fælles projekt og et fælles formål*
- *Deltagerne er afhængige af hinanden i læreprocessen*
- *Deltagerne " ejer" og deler det problem, de studerer*
- *Deltagerne har et gensidigt ansvar for deres læreprocesser.*
- *Der er tale om langvarigt projektsamarbejde (fx et semester)" (Dirckinck-Holmfeldt, 2000, p. 224)*

Det er oplagt at beskæftige sig med dette nye begreb, når vi jo netop i dette projekt tager udgangspunkt i kollaborativ læring (CSCL) og samtidig også forholder os til Colaizzis begreb *genuin læring*. Der er visse iøjnefaldende modsætninger imellem de to begreber, idet Colaizzi netop betoner individets kamp for at udskille sig fra *the they* – de andre, mens Dirckinck-Holmfeldt omvendt betoner det modsatte at individets udskilning - nemlig det kollektive aspekt. Om man kan tale om en kollektiv bevidsthedsudskillelse sig fra *the they* er nok næppe på tale, men begreber som *holdidentitet* vi kort har været inde på i forbindelse med "festen" er nok nærmere noget, der falder ind under *normerne* for *genuin kollaborativ læring*.

Vi vil se mere konkret på motivationsforhold i e-læring. Nedenstående model, som er skabt af Dr Gilly Salmon (2000) og som ifølge Rasmus Blok (2005) har hentet inspiration til den fra Kolb og Honey & Mumford, illustrerer på den ene side den studerendes vej mod læring i et on-line undervisningsmiljø, og på den anden side peger den på de behov og krav som må opfyldes undervejs. I hvert trins nederste venstre hjørne står der, hvad dette niveau kræver mht de studerendes tekniske kunnen, og øverst i hvert trins hjørne står der, hvad der kræves af e-struktøren (underviseren). Selv når de studerende er kommet frem til de sidste niveauer i 5-trins modellen, vil der stadig være behov for motivations, socialiserings- og udvekslingsfaserne fra de første trin. Vi vil her kun beskæftige os med trin 1 og 2.



Figur 4 Gilly Salmons 5-trinsmodel (Salmon 2000)

Salmon skriver om sin 5-trinsmodel:

*"The model shows how to motivate online participants, to build learning through appropriate e-tivities and to pace e-learners through programmes of training and development."* (Salmon, 2002, p. 10).

#### Niveau 1: Adgang og motivation

Navnet på første niveau *adgang og motivation* kan sammenholdes med citatet i afsnittet om tillid, hvor Giddens kaldte systemrepræsentanterne for *adgangsporte* til systemerne. Her var pointen, at systemrepræsentanterne (lærerne) kunne være afgørende for de studerendes tillid til "ekspertsystemerne". Om første trin skriver Salmon:

*"...what really matters here is acquiring the emotional and social capacity to learn with others online.....Feelings about being unable to take part successfully are more significant than precise technical skills."* (Salmon, 2002, p. 12).

Rasmus Blok (2005) skriver, at det første niveau kræver en bred tidsramme for, at der kan komme et hold ud af de studerende. Implicit i denne formulering ligger, at han for et kollaborativt e-læringsforløb mener, at det er vigtigt at etablere en *holdidentitet*. Han skriver videre:

*"Det er derfor vigtigt at skabe en blød og interessant introduktion til den tekniske platform og imødekomme de studerendes følsomhed overfor at være omgivet af ny teknologi og (evt. nye) mennesker på anderledes vis."* (Blok, 2005, p. 119).

E-struktøren bør fokusere på opgaver, der får de studerende til at deltage og involvere sig i forløbet. Klare mål og krav er i sig selv motiverende faktorer. Blok mener (jvf Illeris om voksnes motivation i forrige afsnit), at det vil være naivt at tro, at de studerende vil bruge time efter time på online konferencer uden et godt eller klart formål. En vigtig pointe for ham er i øvrigt, at introduktionen til software og programflade ikke henvises til F2F mødet, idet det er et forkert signal at sende de studerende, at e-læring skal læres off-line med øvelser og tænkte eksempler. Her vil *eksemplarisk* (jvf. det eksemplariske princip behandlet under Klafki) undervisning on-line have større effekt, da det jo er de virkelige omgivelser. Samtidig gør han opmærksom på, at begejstring over selve softwaren eller systemet sjældent er motivation i sig selv.



## **Niveau 2: On-line socialisering**

En af hovedopgaverne på trin 2 er etablering af en fælles holdidentitet. Salmon skriver:

*"At stage 2 you are doing nothing less than creating your own micro-community through active and interactive e-tivities."* (Salmon, 2002, p. 20).

*"..e-moderators using computer mediation for teaching and learning soon came to realize that online learning groups often can develop their own strong online identity.....participants get to know each other and gradually come to trust each other. Many people believe this is harder to do online than face to face. However, writing online often involves in-depth sharing of ideas and support."* (Salmon, 2002, p. 22).

Det er på dette trin, at hver enkelt studerende etablerer sin egen identitet og finder andre at interagere med. Den studerende famler lidt usikkert frem efter faste holdepunkter, fx andre medstuderende, underviseren eller undervisningsfakta, og underviserens opgave består i at bygge bro mellem de studerende. Her anviser Salmon, hvordan det kan gøres med enkle midler:

*"Group discussions on the web frequently demonstrate how quickly and easily group thinking and shared understanding can develop, often around the simplest of identity-bonding issues such as PC versus Mac,*

*Canon versus Nikon.... We wouldn't dream of facilitating a learning or a collaborating group without applying such basic principles" (Salmon, 2000, p. 29).*

I den sidste del af citatet postulerer Salmon ligefrem, at ingen af os, der faciliterer gruppelæring, kunne drømme om ikke at bruge icebreaker-øvelser eller lignende for at kickstarte en holdidentitet.

Det er vigtigt at være motiveret til at opbygge de sociale relationer, eftersom mange af fordelene ved at benytte on-line konferencer i undervisningen beror på, at folk føler, at de arbejder sammen og på fælles opgaver.

Som Salmon skriver får de studerende gradvist tillid til hinanden, og et målene for, om trin 2 er velgennemført, er netop om denne tillid er opnået:

*"They should be interacting with each other and some trust should be starting to build up. They should be sharing stories and ideas and exploring styles and ways of working" (Salmon, 2002, p. 24).*

Tillid er jo netop et omdrejningspunkterne i vores behandling af Giddens, og han beskæftiger sig da også med begrebet *motivation*, som han mener må analyseres med baggrund i træk fra det fundamentale sikkerhedssystem, som følelser forbundet med de tidligste tillidsrelationer. Han beskriver motivationssystemets negative side hos agenten som *skamfølelse*. Modsætningen til skamfølelsen er stolthed eller selvværd. Skamfølelsen er direkte forbundet med selvidentiteten og hænger sammen med angsten for, at fortællingen om en selv ikke kan opretholdes. Skamfølelsen har sit udspring i følelsen af utilstrækkelighed eller ydmygelse og hænger fundamentalt sammen med spædbarnsalderens frygt for at blive forladt. Giddens skriver:

*..."Skamfølelse og tillid er meget nøje forbundet, da oplevelsen af skam kan true eller ødelægge tilliden. I en situation, hvor en person - med eller uden grund - fx fortolker et svar fra en anden som en indikation af, at hendes egne forestillinger er forkerte, kan medføre, at en hel række af opbyggede tillidsrelationer bringes i fare. Barnet etablerer fundamental tillid som en del af sin erfaring med en sammenhængende og kontinuerlig verden. I tilfælde, hvor sådanne forventninger krænkes, kan resultatet blive, at personen mister tilliden ikke alene til andre personer, men også til objektverdenens sammenhæng. Når dette sker, er vi - som Helen Lynd formulerer det - blevet fremmede i en verden, hvor vi troede vi var hjemme. Vi oplever angsten, idet vi bliver klar over, at vi ikke kan besvare spørgsmålene "Hvem er jeg?", "Hvor hører jeg til?" ... ved hver tilbagevendende krænkelse af tilliden bliver vi igen børn, som er usikre på sig selv i en fremmed verden". (Giddens, 1996, p. 83)*



Vi har i dette afsnit igen set, at følelsen af holdidentitet og tillid til de medstuderende er faktorer, som teoretikerne anser for at have stor væsentlighed. Vi vil under afsnittet materialer og metoder bringe uddrag fra nogle af de virtuelle konferencer på MIL-studiet, hvor det viser sig, at også denne problematik er på banen hos de studerende. Skamfølelse og angsten for ikke at leve op til et eller andet udefineret niveau er en demotiverende faktor, som det er vigtigt at have en erkendelse af i forbindelse med didaktiske, motivationelle overvejelser. Omvendt har vi selv oplevet en motiverende stolthed og følelse af anerkendelse, når nogle af vores conferencebidrag er blevet læst højt på efterfølgende evaluerende F2F seminarer, hvilket også er en vigtig didaktisk pointe.

## **Tryghed**

*"Et e-læringsmiljø er et sted, hvor læring etableres og støttes og består i sine grundelementer af et rum (en formmæssig ramme), en studerende (læringsmodtager), en underviser (læringsansvarlig) og nogle værktøjer (undervisningsredskaber)"* skriver Rasmus Blok (2005. p. 36). Han folder landskabet yderligere ud og påpeger, at man i e-læringsmiljøer som studerende har meget gode muligheder for at have både rum og initiativ, og at e-læring også skaber mulighed for at tempo kan være forskelligt hos de studerende. Det er derfor centralt at selve organiseringen af e-læringsmiljøet tilgodeser og understøtter de forskellige aktiviteter, læringsformer og læringsstile. Der skal også forberedes processer, hvor de studerende kan støtte og lære af hinanden. Bloks pointe er at læringsmiljøet skal *"virke familiært, trygt og støttende for alle studerende hvis inddragelse af samarbejdsformer og forskellige værktøjer skal fungere optimalt"* (Blok 2005. p.36)

Analogien som David Perkins ifølge Blok (2005) benytter mellem barndomsgaden og læringsmiljøet påpeger det samme; at der skal være en familiaritet til stede og at man skal kunne agere trygt og spørge mennesker om vej, eller om hvor ting kan findes. Undervisere i læringsmiljøet skal altså kunne agere som den gode voksne i barndomsgaden. Her er der for MIL og Netpaeds vedkommende en organisatorisk bagvedliggende konstruktion, der betyder at underviserne ikke har denne gade som hjemmebane for deres arbejde. Idet både MIL og Netpaed er konstrueret som et samarbejde mellem flere forskellige uddannelsesinstitutioner, der hver stiller undervisere til rådighed for hhv. MIL og Netpaed. Disse vil så naturligt have en vis distance til, hvordan det hele foregår, og da de samtidig for de flestes vedkommende ved F2F seminarerne konkret er på fysisk udebane, er der heller ingen sikkerhed at koble sig på for de studerende her.

## **Følelser**

Følelser kan, som trang kan, være motiverende. Der er ikke blot tale om de læringsmæssige aspekter i samværet omkring en uddannelse, men også om stemninger og følelser. Følelser er af individuel karakter og kan være henholdsvis fremmende og hæmmende for aktiviteter og læring i de virtuelle perioder. Michael Kelleher (2003), tidligere professor i Lærende Organisationer, foreslår følgende opdeling:

Emotions that inhibit learning are:

- fear (perhaps of being judged by other or of having to get it right)
- persistent confusion (angst)
- moods of resentment and resignation (modvilje/resignation)
- continual self-doubt and lack of confidence (selvusikkerhed)

- excessive seriousness and solemnness (alt for seriøs/selvhøjtidlig)
- boredom (kedsommelighed)
- frivolousness (overfladisk)

Emotions more likely to facilitate learning are

- feeling comfortable (tilpashed)
- humour and a sense of fun and enjoyment (følelse af glæde og fornøjelse)
- balanced with the feeling of a challenge and persistence (en balance mellem udfordringen og ihærdighed)
- moods of acceptance, ambition, mystery and suspense
- curiosity (nysgerrighed)

Hvorvidt der her er tale om egentlige følelser i psykologisk forstand er vanskeligt at afgøre, men i hvert fald er der følelser involveret i disse personlige stemninger i både blokeringerne og i de faciliterende elementer. Forhindrende følelser har betydning for om den studerende holder ved og falder fra et e-læringsforløb, subsidiært ikke får tilstrækkeligt udbytte, og læringsfaciliterende følelser er i denne sammenhæng relevante for os når vi ser på de gode F2F seminarer.

Nogle psykologiske skoler taler om 'grundfølelser' hvortil skamfølelsen hører sammen med vrede, glæde og angst, sorg og sex. I dette arbejde hører vi om overlejlrede følelser, som fællesskabsfølelse og mæthedfølelse; oplevelsen af at blive mæt af samvær og inspiration. Grundfølelser er ikke eksplicit i spil i vores empiri og heller ikke i vores teoretiske univers.

Man kan dog savne *vreden* som en følelse i Kellehers opstilling. Når Gilly Salmon (2002) præciserer at e-moderatoren/underviseren skal varetage en funktion, der omfatter teknisk kontrol og support, er det jo fordi basis i hendes 5-trinsmodel er Adgang og motivation. Hvis adgangen er vanskeliggjort eller opleves umulig af den studerende er en relevant følelse vel vrede eller frustration.



Vrede er en grundlæggende følelse der kan være afsæt for handling rettet mod en selv, mod computeren eller mod uddannelsen eventuelt personificeret ved den aktuelle underviser, der har stillet opgaven. Denne underviser skal så skifte sit fokus fra moderation til vredeshåndtering, hvilket jo er en del af moderationens ærinde.

Salmon pointerer, at underviseren må være ganske tillidsfuld og sikker på at 'systemet' faktisk fungerer. Undervisere skal kende læringsplatformen, der arbejdes på eller er der grobund for frustrationer og vrede.



F2F seminarerne er netop stedet, hvor eventuelle sammensparede frustrationer og vrede får udtryk og kan skabe en fælles front på et hold. Håndteringer af den slags på et hold er særligt krævende og ikke en grundbestanddel af uddannelsen af undervisere. Faktisk er e-learning organiseret med en blanding af F2F og virtuelle perioder særligt udfordrende. Det handler om at tiden, hvor der er et fysisk møde, har en stor betydning for stemningen i den efterfølgende virtuelle periode. Hvordan man er tilstede undervejs, og hvordan man kommer derfra. Og som vi skal se senere er dette, at tiden ved F2F seminaret er afgrænset, et element der er fokus på.

Ved forskellige frustrationer og stemninger af vrede blandt studerende på en almindelig uddannelsesform er der hele tiden mulighed for at kunne følge op på disse følelser den næste dag, fraset op til en ferie. Endvidere vil de studerende have det fysiske rum som deres fælles rum til diskussioner og udvekslinger. I det virtuelle miljø er den fysiske tid sammen knap, og dermed spænder det stemningen af, at 'vi skal have klaret det før vi skilles', og vi skal i øvrigt slutte med en god stemning. Og det skal en faglærer lige præstere. Hertil kommer, at de studerende efterfølgende kan arbejde videre med deres frustrationer i det virtuelle rum og her give det hele en ny drejning. I den virtuelle periode vil der så også være et skifte fra F2F seminarets fysisk og direkte mundtlige kommunikation til en skriftlighed over nettet eller en dialog over nettet med lyd og billede.

Og så skal man jo mødes igen til næste F2F seminar med samme eller med en anden underviser. En ny underviser skal så 'overtage' stemningen på et e-læringshold.

Vi har i dette afsnit beskæftiget os med, hvordan følelser kan influere læring. Dette område har bl.a. Daniel Goleman kastet lys over i bogen "Følelsernes intelligens" (1998). En af hans hovedpointer her er, at det ikke er uddannelsesmæssige topkarakterer, der betinger en flot karriere, men derimod følelsesmæssig intelligens. Her forstået som evnen til at danne uformelle netværk. Selverkendelse, selvbeherskelse, vedholdenhed, flid, motivation, indlevelsesevne og situationsfornemmelse er kodeord for de mennesker, der klarer sig godt i tilværelsen. En pointe i denne sammenhæng er dog, at netop følelsesmæssig intelligens er en forudsætning for at få et godt udbytte af uddannelser organiseret som computer supported collaborative learning (CSCL).

## Overledning

På baggrund af vores antagelser og disses belysninger gennem den udvalgte litteratur ville vi gennem en undersøgelse gerne vide noget om, hvordan deltagere i netbaseret blended learning oplever sammenhæng mellem F2F seminarerne og de virtuelle perioder, og hvilken betydning de tillægger F2F seminarerne alene og i forhold til de virtuelle perioder.

## Materialer og metoder

Undersøgelsen omfattede tre dataindsamlinger:

1. Egne etnografiske observationer på MIL-uddannelsen og Netpaed-uddannelsen
2. Kvalitative interviews med deltagere i de to uddannelser
3. Gennemgang af diskussionsfora fra perioder omkring tiden for face-to-face seminarer

## **Valg af indsamlingsformer**

Det er oplagt, at vi selv er en 'del af kulturen', når vi kigger på de to aktuelle uddannelser. Vi vil i afsnittet efter dataanalysen komme nærmere ind på hvordan denne tilknytning kan henholdsvis skærpe og skygge for indsigt i resultater, diskussioner og konklusioner.

### **1. Egne etnografiske observationer**

Egne etnografiske observationer fra de to netbaserede uddannelser er et afsæt for denne opgave gennem de mange oplevelser og billedskabende fortællinger. Vores iagttagelser blev mere fokuseret efter vores valg af emne til vores masterprojekt. Disse sene og mere systematiserede iagttagelser ændrede ikke ved de tidligere iagttagelser. Vi vil bringe udvalgte iagttagelser ind i en direkte form gennem nogle beskrivelser af handlinger, adfærd og artefakter.

### **2. Interviews**

Det er vores intention at forstå faktorer af menneskelig art, der har betydning for arbejdet i de virtuelle perioder på netbaserede uddannelser. Her kan det kvalitative interviews sensitivitet og tætte forhold til subjekternes livsverden være et nyttigt redskab. Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt som udgangspunkt for videre analyse og fortolkning

### **Udvælgelseskriterier**

Vi har fra begge uddannelser valgt deltagere med erfaring i det netbaserede uddannelsesunivers. Det betyder, at vi har interviewet studerende på hhv. 4. og 5. semester for at kunne trække på deres erfaringer fra en længere periode, hvor deres fortælling ikke kun er præget af 'alt er nyt og spændende', men i højere grad på indtryk af en virtuel hverdag.

På undervisersiden har vi interviewet undervisere, der i lang tid har været knyttet til uddannelserne, så vi også her kan trække på erfaringer skabt over tid og gennem hverdags-gentagelser i arbejdet. Alle de interviewede undervisere er centralt placerede undervisere med kerneundervisningsområder og vejledning af studerende. Vi har ikke inddraget undervisere, der forestod for den overordnede uddannelsesplanlægning for de involverede uddannelser. Det er en pointe for os, at det er undervisere, der agerer i systemer, hvor en del er fastlagt, en del er til forhandling og en del planlægger og gennemfører de selv.

Vi har endvidere i vores udvælgelse taget afsæt i vores forhåndskendskab til, at vi hos disse undervisere ville få adgang til deres fortælling, da de er velformulerede og generøse kommunikatorer.

### **3. Diskussionsfora**

Vi har kigget på diskussionsfora på de to uddannelsers læringsplatforme (*Fronter og FirstClass*). Her er skriftlige kilder, som findes i forvejen, og som eksisterer uafhængigt af denne undersøgelse.

### **Udvælgelseskriterier**

Vi har interesseret os for diskussionsfora fra begge uddannelser, hvor der findes diskussioner og indlæg omkring F2F seminarerne – både før og efter. Vi undersøgte både i de af uddannelserne etablerede diskussionsfora og i de af de studerende etablerede diskussionsfora.

## Egne etnografiske iagttagelser

Begge forfattere til nærværende projektrapport er meget erfarne undervisere og har som studerende ved MIL-uddannelsen været deltagere og iagttagere ved samtlige F2F afholdte seminarer under de to år uddannelsen varer. Vi har begge undervist på Netpaed-uddannelsen og Michael Jungfalk har deltaget i næsten samtlige F2F indkald på denne uddannelse. Vi har i vores iagttagelser fokuseret på en række ydre hændelser og kulturtræk uden at gå ind og vurdere disse.

Vi ser i optakten og i gennemførelsen en række handlinger og artefakter, som bidrager til en fortælling om F2F seminaret, og som stemmer nogle forventninger hos deltagerne, samt trækker på en række konnotationer.

### Før F2F seminaret

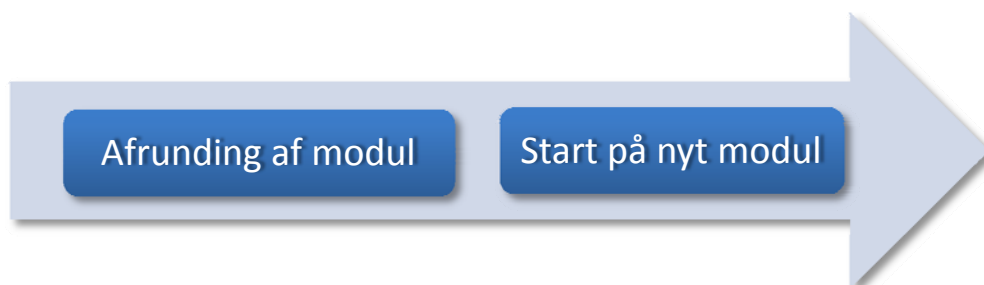
#### Programmer, skemaer og planer.

Fra uddannelsernes side er der planer over F2F seminaret. Disse er lagt ud til de studerende i tiden før F2F seminaret. Planen er struktureret i en tidsplan for hvilke emner/temaer der skal på hvornår og hvilke arbejdsformer der vil blive benyttet. Forelæsninger, øvelser, gruppearbejde osv.

Seminarerne ligger som start og afslutning af temaperioder eller moduler i begge de to uddannelser vi har undersøgt. På Netpaed-uddannelsen ligger der, udover disse start- og afslutningsseminarer, også F2F seminarer i løbet af et modul. Et midtvejs F2F seminar. Dog er der planlægningsmæssigt ingen forskel på start/slut seminarer og midtvejsseminarer, idet det stadig er den samme opskrift med en tidsplan/et skema med temaer og fag placeret.



Figur 5 Perioder og F2F (egen model)



Figur 6 Indholdsramme for F2F seminar (egen model)

## **Litteratur**

Litteraturlister er gjort tilgængelige, kompendier udarbejdet og indkøbt, bøger indkøbt af studerende for egne eller andres penge.

## **Privat**

Rejse er arrangeret, forplejning forudbetalt, fravær fra jobbet aftalt, familien organiseret.

## **Mødefrekvensen.**

Mødefrekvensen på Netpaed er hver 3.-4. uge på MIL er det 3 seminarer per semester. Altså væsentligt sjældnere end almindelig undervisning, hvor de studerende mødes flere gange hver uge.

## **Mødedage og tider.**

På MIL-uddannelsen mødes man typisk torsdag, fredag og lørdag og inddrager altså tider, der normalt er udenfor det gængse tidsrum for det fælles arbejde eller fælles studium. Der undervises til sent torsdag aften og sent fredag eftermiddag samt lørdag fra 9 – 16.

På Netpaed-uddannelsen mødes man i 2 eller 3 dage på hverdage, men undervisningen er længere end i forhold til den ordinære uddannelse fra 9 – 18. Det betyder i praksis, at seminariet bliver lukket kl. 16 og at de Netpaed-studerende skal finde ud gennem lukkede gange og slukket lys. Nogle studerende overnatter på seminariet i lokaler, hvor de selv laver mad.

## **Under seminaret**

### **Ankomsten**

På Netpaed-uddannelsen kommer de studerende til den sammen morgenmødetid, som de ordinære studerende. Nogle er ankommet aftenen før og har overnattet på seminariet og spiser derfor morgenmad i kantinen, og deres borde bliver naturligt samlingssted for de senere ankomende studerende. Undervisningen foregår oftest i de samme lokaler, da man fra uddannelsens side prioriterer den genkendelighed og tryghed, der er i dette valg.

På MIL mødes de studerende allerede udenfor af A4-udprintede farveskilte, der fortæller at der er MIL seminar, og hvor man kan finde det.

### **Signaler omkring mødet**

Ved ankomst til MIL F2F seminar bliver de studerende udstyret med et konferenceskilt til at sætte på tøjet påtrykt navn og holdbetegnelse. Der er stillet kaffe, te og småkager frem samt frugtanretning, og der er typisk en papirdug på bordet.

Signalet er at vi er i gang med noget, der ikke er hverdagsundervisning, men mere har træk til fælles med en conference. Undervisere på både MIL og Netpaed kan finde på at overvære hinandens undervisning, hvilket ikke er tilfældet i hverdagsundervisningen.

Der er opstillet tilgængelige computere på rulleborde, som man kan gå på nettet på gangen udenfor undervisningslokalerne.

Der er studentermedhjælpere, der hjælper til på forskellig vis med mad, kaffe og kopiering.

			ikt, vidensdeling og organisatorisk læring *	Lars Birch Andreassen	gruppeområder
20.00	-	22.00	<b>Festmiddag</b>	Alle	Området omkring springvandet

Figur 7. Programudsnit. Fra MIL uddannelsens læringsplatform, september 2007

### Middag på MIL

På MIL er der fælles middag fredag aften. Tidspunktet er typisk kl. 20 – 22. Det er altså senere end almindelig hverdagsspisetid.

På forhånd er der gennem en studiesekretær udsendt efterlysning af festlige indslag til middagen. Der serveres god mad, og der drikkes vin til. De studerende betaler 500 kr. for forplejning for F2F seminaret. Der holdes taler af undervisere og studerende og afsynges omdelte sange, som fx kan være lejlighedssange, der handler om MIL. Af og til kommer tidligere studerende og deltager i festligheden.

Sekretariatet har mobil nr. 4081 8720, hvis der er behov for at kunne komme i kontakt med os und seminaret.

**Festlige indslag efterlyses til fredag aften**  
Såfremt der gemmer sig et festligt indslag blandt de studerende, bedes de henvende sig i undertegnede.

Mange hilsner fra

Winnie B. Ritterbusch

Figur 8 Festlige indslag efterlyses (fra MILs FC, september 2007)

### Morgensamling på Netpaed

På Netpaed er der en tradition for at studielederen ved ankomst den første dag går rundt og giver hånd til alle studerende. Lokalet bliver ved fælles hjælp ryddet og efterfølgende sidder alle studerende på et hold (op til 30 personer) i en rundkreds af stole. Her gennemføres en times morgenmøde, som foregår som en *guided dialog* mellem studieleder og de studerende. Målet er erklæret, at alle 'melder sig ind' til det kommende samvær på F2F seminaret. De studerende bidrager alle med lidt eller meget, overfladisk eller dybere om, hvad der er sket, siden sidst de var sammen. Dukker der temaer op, der kræver større opmærksomhed end morgensamlingen i sin form åbner mulighed for, genoptages det senere på F2F seminaret. Det kan fx dreje sig om computermæssige problemer, software, litteraturkøb, tidspres pga.

studietilrettelæggelsen. Fokus handler om, at alle kommer til orde i fællesskabet, så de studerende har hørt sig selv i plenum, samt at alle får en fornemmelse af, hvad der er aktuelt for den enkelte studerende i dette F2F møde. Undervisere, der skal undervise den pågældende dag, deltager og bidrager i morgensamlingen.

### Fysiske rammer

MIL rejser rundt mellem institutioner og Netpaed er på Pædagoguddannelsen Roskilde. Begge uddannelser er basalt gæster i de fysiske rammer, som alle andre uddannelser, for hvem er DPU eller Pædagoguddannelsen Roskilde personificeret ved i lærergruppen? Hvem er det, der skal definere niveauet for krav til de fysiske rammer og gennemføre disse?

På mange uddannelser er der hævde på lokaler, og traditioner for at en uddannelse eller et fag definerer lokaleindretninger. De lidt anderledes mødetider har måske en indflydelse. På MIL ser det ud til, at lokalerne benyttes som de stod, da de blev afleveret; altså med den pågældende stoleopstilling osv., ligesom man benytter nogle auditorier som per definition låser en opstilling.

Det høres jævnligt fra underviserne vedrørende lokalebrug og kutyper, at de siger *"Nå, ja. På MIL gør I jo sådan og sådan"*. Eller *"Hvordan er det I plejer at gøre det her på Netpaed?"*. Kun få af underviserne på Netpaed og på MIL bruger et 'vi' om arrangementerne. Fagfagligheden er skarp, men kanten bliver løsere, når der fra forskellige uddannelsesinstitutions-repræsentanter skal forklares om en opgaveformulering, hvor der ikke blandt underviserne er en fælles kultur og baggrundsviden om rationaler, og der er studerende, der i deres system forsøger at reducere kompleksiteten for at tale Luhmann'sk.



Figur 9. MIL F2F seminar (fra <http://www.mil.aau.dk>)

### Teknikken

Teknikken ved F2F seminarerne volder ofte problemer både på MIL og Netpaed fx med opkobling på det trådløse netværk eller med sammenkobling af computere og projektorer og lyd.

Samtidig kunne vi af programmerne læse, at der i planlægningen af F2F ikke var indtænkt, at studerende faktisk skulle på nettet for at gennemføre deltagelse i F2F seminar. Alligevel bliver problemer med netopkobling via adgang til institutionsinterne trådløse netværk et tema i samtalerne mellem de studerende og til genstand for kritik i plenum. Underviserne, der ikke på nogen måde er teknikere, er beklagende og forstående overfor problemerne med teknikken. Der ligger altså en forventning om, at man

på en netbaseret uddannelsen ved et F2F seminar, skal kunne komme på nettet. Det er altså i højere grad de studerendes eget behov for at komme på nettet, tage noter, være på mail, være på platformen, kommunikere med gruppen osv. end det er et planlagt element af F2F.

## Sammenfatning af etnografiske iagttagelser

At deltage i F2F seminarer er noget særligt, da netop de netbaserede uddannelser har deres styrke i det fleksible og deltagerne i F2F seminarer har en hverdag, der adskiller sig fra F2F seminarets virkelighed. Man bryder så at sige op fra en hverdag og drager til F2F seminar, både studerende og undervisere. Der er invitationer til et særligt samvær, der præges af intensitet, lidt fest, som modsætning til hverdag, og en faglig bakketop der vil give energi til den næste virtuelle periode. Hvor en sædvanlig organiseret uddannelse har fremmødeundervisning 3 – 4 – 5 gange om ugen er de netbaserede uddannelsesformers fysiske møder mere sjældne. Det, der er ordinært i den almindelig uddannelsesform, bliver ekstra-ordinært i den netbaserede.

Dette særlige, det ekstra-ordinære, der ses i F2F seminarerne gør, at deltagerne må hente sammenligninger fra andre dele af deres livsverden end uddannelseserfaringer for at få et sammenlignende billede af, hvad der foregår. Man organiserer sig i den ramme F2F udspiller sig i, og påvirkes af det man oplever og tolker, og sammen skaber man en art orden med nogle regler tilknyttet.

Det er vores formodning, at signaler som peger mod konferencen som sammenligning (deltagerskilte hos MIL, opstillede computere, hjælpere, kaffe, kage, frugt) medfører, at deltagere agerer som på en conference. Venligt, fagligt, distant, vurderende, resignerende. Som en deltager, der ikke har en indflydelse eller et medansvar i nuet.

Netpaed-uddannelsen til pædagog indskrives sig i den pædagogisk uddannelses- og dannelsesstradition, hvor fx rundkredsen er et naturligt afsæt for et F2F seminar. I vores interview fremhæver de interviewede studerende netop denne form som kontaktgivende.

Da fremmødet ikke er hyppigt på disse to uddannelser har deltagerne ikke en gruppemæssig eller individuel fornemmelse af ejerskab på lokalerne.

Planlæggerne skaber med deres aktive valg eller ikke-valg nogle rammer, som influerer på oplevelsen i deltagelsen i F2F seminaret, og som påvirker det system, som de studerende opbygger som deltagere, og som de bringer videre med sig i de virtuelle perioder.

## Interviews

Vores fokus ligger i et spændingsfelt mellem intentioner og realiteter og er af en sådan art, at vi har en forestilling om, at vi ikke kan belyse vores problemformulering ved indsamling af kvantificerbare data.

Vores forståelse af arbejdet med problemformuleringen rummes nærmere indenfor det univers Steinar Kvale (1997) ridser op: *... "en postmoderne social virkelighedskonstruktion, hermeneutiske fortolkninger af teksters betydning, fænomenologiske beskrivelser af bevidstheden og den dialektiske situering af menneskers virksomhed i sociale og historiske sammenhænge"* (Kvale, 1997, p. 24).

Til at indfange viden i en sådan optik er det kvalitative interview en mulighed.

Kvale skriver videre: "At der i dag fokuseres på det kvalitative interview kan til dels skyldes overensstemmelsen mellem temaer, der er centrale både i vores dages filosofi og i det kvalitative interview, fx oplevelse, mening, livsverden, samtale, dialog, fortælling og sprog." (Kvale, 1997, p. 24).

Det er jo netop vores ønske, at forstå disse faktorer af menneskelig art, der har betydning for arbejdet i de virtuelle perioder på netbaserede uddannelser. Her kan det kvalitative interviews sensitivitet og tætte forhold til subjekternes livsverden være et nyttigt redskab. Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt som udgangspunkt for videre analyse og fortolkning. Mens en kvantitativ analyse ofte indebærer et stort antal informanter og beror på en del faste parametre, der skal overholdes, før man kan sige at et svar er repræsentativt for en svargruppe, er vores undersøgelsesdesign med valg af kvalitative interviews mere intensivt. Vi orienterer os mod få aktører, men forhåbentlig mange dynamikker, hvor vi arbejder mere vertikalt end horisontalt, hvis man kan sige det sådan. Mere intensivt end ekstensivt.

Mens man i forbindelse med en kvantitativ analyse indsamler viden og data fra en "virkelighed", så hælder vi til den forståelse, at virkeligheden er en social konstruktion, og at fx forventninger til et F2F seminar ikke kan belyses objektivt, men afhænger af socialt relaterede fortolkninger af, hvornår man fx oplever sig selv som et meget perifer deltager i et fællesskab, som man måske kun aner konturerne af.

Det er også vores udgangspunkt, at vi ikke kan sige noget om deltageres forhold til temaet, med mindre vi spørger direkte ind til deres forestillinger og dagligdag. At den viden vi vil producere tager udgangspunkt i deres egne oplevelser og erfaringer med fænomenet, F2F seminaret. Dermed er vores forståelse her fænomenologisk. Fænomenologien er interesseret i både at belyse, hvad der fremtræder, og hvorledes det fremtræder. Den udforsker menneskenes perspektiver på deres verden. Det er vigtigt at betone, at selve interviewene skulle være beskrivende. At vi i vores interview design og spørgeteknik ville lægge op til detaljerede beskrivelser af fænomener, og at vores forståelse af disse fænomener ville være et resultat af fortolkning og analyse af interviewene.

Da vi som nævnt har taget udgangspunkt i vores "etnografiske" viden om vores respektive arbejdspladser, har vi også beskæftiget os lidt med, hvad etnografen James P. Spradley (1979) har skrevet om det kvalitative interview. Mens Kvale fokuserer på livsverdenen fokuserer Spradley på den fælles kultur. Her gælder det om at afdække den kulturelle viden, som informanten (som Spradley kalder den interviewede) besidder. Informanten betragtes som ekspert eller som lærer i forhold til interviewerens. Den kulturelle mening giver sig udtryk i sproget. Også selvom det ikke nødvendigvis har været formuleret før. Det er interviewerens opgave blandt andet at få denne tavse viden (*tacit knowledge*) formuleret. Ligesom hos Kvale, er det i det etnografiske interview alfa og omega, at interviewet lægger op til beskrivelse snarere end holdninger og vurderinger.

### **Udvælgelse af deltagere**

Kriteriet for udvælgelsen af vores interviewdeltagere var at finde deltagere, der var involveret i uddannelsen forstået således, at 1) det ikke skulle være begyndere, første-års studerende eller nytilkomne undervisere; 2) det skulle være deltagere, vi fra vores forhåndskendskab til dem, antog ville bidrage åbent med deres synspunkter og perspektiver.

Blandt studerede spurgte vi bredt ud på læringsplatformen, og lærere kontaktede vi direkte ud fra de overnævnte kriterier.



## Gennemførelse

Der blev gennemført 4 interviews med studerende og lærere fra de to netbaserede uddannelser. Længden af interviewene var mellem 45 minutter og 1 time. Vi var begge tilstede ved alle interviews og den ene af os fungerede som interviewer og den anden som tekniker og opsamlere fra sidelinjen, så vi sikrede os, at vi ikke sad fast i interviewerens optik.

Alle interviews blev indledt med en orientering om formålet med interviewet, selv om det forinden var blevet udsendt skriftligt. Der blev endvidere orienteret om, at lydfilen efterfølgende ville blive slettet, og at vi ville anonymisere udsagn i vores projektrapport således at ingen enkeltpersoner ville kunne genkendes, hvilket etisk er særligt vigtigt når man som vi, undersøger i egne miljøer.

	Deltagere	Type af interview	Uddannelse	Setting
Interview 1	2 undervisere	gruppe	Netpaed-uddannelsen	På uddannelsesstedet
Interview 2	4 studerende	gruppe	Netpaed-uddannelsen	På uddannelsesstedet
Interview 3	1 underviser	individuelt	MIL-uddannelsen	På underviserens kontor
Interview 4	1 studerende	individuelt	MIL-uddannelsen	Virtuelt (via Skype)

Figur 10 Oversigt over undersøgelsens interviews

## Interviewguide

De semi-strukturerede kvalitative interviews blev styret af en interviewguide hvor den/de interviewede blev opfordret til følgende områder: beskrivelser, fortællinger, forventninger og forestillinger for at få et billede af, hvad der af deltagerne vurderes som et 'godt' F2F seminar, og hvordan F2F seminaret har virkning i den efterfølgende virtuelle periode.

## Setting

De fire interviews blev gennemført på forskellig vis. Interviewet med 4 studerende fra Netpaed-uddannelsen blev gennemført som et gruppeinterview i et lokale på deres fysiske uddannelsessted, dvs. det faste sted, de afholder deres F2F seminarer. Interviewet med to undervisere fra Netpaed-uddannelsen blev gennemført samme sted som et gruppeinterview. Interview med underviseren fra MIL-uddannelsen blev

gennemført på vedkommendes eget kontor. Interviewet med den MIL-studerende blev gennemført over nettet med brug af Skype-programmet, som giver mulighed for at tale flere personer sammen. Den interviewede studerende befandt sig hjemme hos sig selv, og interviewer og opsamler sad på hver sin fysiske adresse.

### **Teknik og remediering/transskribering**

Alle interviews blev digitalt optaget på PC i programmet Audacity og efterfølgende konverteret til MP3-filer og lagt i vores fælles fil-bibliotek. Fordelen ved MP3-filer er, at de er umiddelbart mulige at lægge i et program som I-tunes og derfra at overføre til MP3 afspillere, hvilket giver en mulighed for at have disse interviews med sig og gen-lytte uden at være afhængig af stationær teknik. Efterfølgende er alle interviews blevet transskriberet til tekst-fil med de hele sætningsdele. Udeladt er således øh og æh osv.

### **Analysemetode**

Vi anvendte skabelon metoden (*templateanalysis*) i analysen af interview data (Miller & Crabtree, 1999; King, 2004; Christensen, Schmidt, & Dyhr, 2007). Analyse med skabelon metoden er særligt velegnet, når formålet er at sammenligne perspektiver fra forskellige grupper af deltagere i en specifik kontekst (King, 2004).

#### *Skabelon analyse*

Det følgende baseres på Miller & Crabtree's (1999) og King's (2004) beskrivelse af metoden. Ved skabelon analyse udarbejder undersøgerne en liste af koder (skabelonen), som repræsenterer temaer identificeret i teksten. Almindeligvis vil nogle af temaerne være defineret inden analysen påbegyndes. Undervejs under de gentagne gennemlæsninger og fortolkninger af interviewene vil de enkelte temaer blive revideret og også nye temaer vil blive tilføjet. Skabelon analyse er således en fleksibel metode, hvor det initiale udgangspunkt for skabelonen er undersøgernes forestillinger om hvilke temaer, der er relevante. Dette udgangspunkt ændres under analysen, hvor udviklingen af skabelonen er styret af, hvad de interviewede har fortalt, og hvordan dette fortolkes af undersøgerne. Skabelonen er almindeligvis af undersøgerne organiseret hierarkisk, således at den afspejler relationerne mellem de enkelte temaer og under-temaer.

#### *Initial skabelon*

Ved en interviewundersøgelse er udgangspunktet for den første skabelon almindeligvis temaerne fra interviewguiden. Hovedspørgsmålene i interviewene organiseres som hovedtemaer i skabelonen og under-spørgsmål og uddybende spørgsmål som potentielle lavere-ordens koder.

#### *Kodning*

Når den initiale skabelon er udviklet gennemlæser og koder undersøgerne de enkelte tekstafsnit. En kode betegner det tema tekstafsnittet omhandler. Koder kan være deskriptive og er dermed meget tæt på konkret, hvad interviewdeltageren har sagt, mens andre koder kan være mere fortolkende. Det samme tekststykke kan tildeles flere koder. Koderne organiseres hierarkisk med en gruppering af sammenlignelige koder i under-temaer, der samles i større hovedtemaer. Undervejs i kodningen identificeres tekststykker, der ikke kan kategoriseres relevant ift. den initialt udviklede skabelon.

#### *Revisioner af skabelonen*

Der kan være tale om fire forskellige typer af revisioner af skabelonen: 1) Tilføje nye koder. Når der identificeres et tekststykke, der er relevant for undersøgelsens spørgsmål, og hvortil der ikke eksisterer en

kode, tilføjes denne nye kode i skabelonen. 2) Slette koder. En initialt udviklet kode kan fjernes fra skabelonen, hvis der efter analysen har vist sig ikke at være brug for den. 3) Ændre fokus. Nogle koder kan vise sig initialt at være defineret for smalt eller for bredt til at være hensigtsmæssige analytisk, og koden redefineres mere hensigtsmæssig i forhold til analysen. 4) Ændre placering i den hierarkiske organisering. En kode, som initialt er placeret som under-kategori til én højere ordens kategori, kan vise sig analytisk at passe bedre som under-kategori i en anden højere ordens kategori.

#### *Den 'endelige' skabelon*

Det er undersøgerne der beslutter, hvornår skabelonen er tilstrækkeligt revideret, til at den bliver anvendt som den endelige skabelon. Beslutningen afhænger af flere forhold, bl.a. undersøgelsens formål og de ressourcer som fx tid, der er til rådighed. Almindeligvis vil beslutningen om hvornår skabelonen er den endelige forudsætte, at undersøgerne har været igennem interviewteksterne 3-4 gange. Det er enklere at tage beslutningen om hvornår skabelonen er den endelige, når man er flere undersøgere der arbejder sammen om analysen.

#### *Egen analyse af interviewdata med skabelon metoden*

Nedenfor vises den initiale skabelon og den endelige skabelon. Den initiale skabelon var udviklet ud fra afsæt og dermed baseret på vores forforståelse om, hvad der var væsentligt i forhold til masterprojektets problemformulering.

Vores afsæt	Spørgeguide	Skabelon I Initial skabelon	Skabelon II Endelig skabelon
<b>A: Læringsforudsætninger</b>  tillid motivation følelser forventninger	Beskriv F2F oplevelser  Forventninger til det gode F2F	tillid motivation følelser forventninger	Læringsforudsætninger:  1 tillid, risiko, tryghed 2 motivation 3 følelser 4 forventninger
<b>B: Rammefaktorer</b>  Planlægning Fysiske rammer	Fortællinger om F2F	Planlægning Fysiske rammer	Rammefaktorer:  Planlægning 1.2 samarbejde 2.0 Fysiske rammer
<b>C: Læreprocesser</b> Sammenhæng kvalitet F2F lærerrollen Interaktion	Hvad skaber det gode F2F seminar?  Vurderinger af det væsentlige ved F2F seminaret	Sammenhæng  Kvalitet F2F  Lærerrollen Interaktion	Processen: 1.0 oplevelse af sammenhæng 2.0 Oplevelse af kvalitet 2.1 Opfyldning og mæthed 2.2 Energitilførsel 2.3 Tid 2.4 Fest 2.5 Kontakt 3.0 oplevelse af lærerrollen 4.0 interaktion

Figur 11 Udvikling af analyseskabelon

Her er fire kolonner med henholdsvis vores afsæt for undersøgelserne, vores spørgeguide, analyseskabelonens initiale udformning og analyseskabelonens endelige udformning. Udviklingen af skabelonen blev nødvendig da det viste sig at vi gennem vores interviews fik meget information og at en del faldt udenfor vores opstillede kategorier, hvorfor vi reviderede skabelonen. I kategorien med læringsforudsætninger så at sige 'holdt' kategorien og rummede fint det vi fik at vide. I kategorien med rammefaktorer udviklede planlægningstemaet sig også til at omhandle samarbejde om planlægning mellem undervisere og mellem planlæggere og undervisere. Kategorien med læreprocesser udviklede sig til at omhandle flere processer en læreprocesser og benævnes derfor processen. Oplevelsen af kvalitet i F2F seminaret bredte sig til en række underkategorier som vi oprettede for at kunne favne data.

Faren ved at starte med en alt for omfattende skabelon er at det kan vanskeliggøre analysen, da den detaljerede opdeling af teksten skygge for helheder, måske særligt helheder som går imod det vi forventede. På den anden side kan for få kategorier gøre at vi presser komplekse udsagn ind i en kategori og så risikerer vi at overse nuancer.

## Analyse og diskussion af interviews

### Læringsforudsætninger

#### Tillid, risiko, tryghed

I afsnittet om tillid har vi beskæftiget os med tillidsbegrebet og de implicite risikofaktorer.

*"Da al kommunikation, ja enhver synlig adfærd, siger noget om den, der handler, er kommunikation – ja allerede bare selve det at noget bliver synligt – en risikofyldt forteelse, som har brug for forsikring".*

(Luhmann, 1999, p. 82).



I Goffmansk forstand risikerer man nemlig at tabe ansigt, ved at fremstille sig selv på nettet. En sådan "forsikring" kan udmønte sig på forskellig vis. Ifølge netpaed-studerende virker det åbenbart forsikrende, hvis man i trygge rammer på F2F seminaret har dummet sig sammen med de andre. Det er åbenbart mindre risikofyldt, at dumme sig i F2F end på nettet, og det virker som en slags vaccine mod tab af ansigt på nettet:

*"Jo, det er rigtigt nok, det ligesom om man føler, at man kan dumme sig lidt mere, når man har dummet sig i forvejen med de andre."* (Netpaed-studerende)

Hvis man i det hele taget oplever, at man har haft et godt F2F seminar, kan det give en sådan forsikring i den virtuelle periode:

*"Det gør også det at man sidder bag skærmen bagefter nemmere, altså man får et bedre sammenhold bagefter, når man har haft et godt f2f."* (Netpaed-studerende)

Af interviewene med de Netpaed-studerende fremgår det også, at det er lettere at fremstå på nettet som fx dårlig staver, når man har dummet sig sammen i på et F2F seminar. Derefter skrev man bare løs, som det blev udtrykt. Også en MIL-studerende føler, at specielt den skriftlige udtryksmåde er mere belastende og afslørende end den mundtlige kommunikation:

*"Ja, men jeg tror det er det der med at få skrevet. Jeg tror det ville være nemmere hvis vi ringede hinanden op eller snakkede sammen på den måde, det har jeg ingen problemer i, men i det øjeblik vi skal til og ind og skrive tror jeg at der sker nogen blokeringer." (MIL-studerende)*

For vedkommende studerende er det åbenbart et problem, når hun kun har den skriftlige virtuelle form med den begrænsede båndbredde at præsentere sit selvbillede i. Jævnfør kapitlet om Goffman, der beskriver hvordan det sociale ego og dets modspillere er optaget af at præsentere og få bekræftet et tilfredsstillende billede af sig selv. Hvis man ikke har tillid til at den linje man anlægger, fagligt er høj nok, er det ekstra sårbart, når den bliver eksplicit og permanent som tekst på nettet, og ikke bare forsvinder, som det talte ord. Det er dog ikke kun det skriftlige, der kan være farligt. Det kan også være svært, at ringe til en man ikke er i gruppe med:

*Sp: "Lige til forståelse, du siger "faglig kompetent", der mener du, at du føler dig faglig inkompetent, ikke? Ikke klædt på nok til at turde ringe til én du ikke kender så godt."*

*Sv: "Ja lige præcis". (MIL-studerende)*

Har møder vi den skamfølelse Giddens beskrev (under afsnittet om motivation). I følgende tilfælde har den MIL-studerende succesfuldt gennemført de første trin i Salmons model mht. til socialisering i sin egen gruppe, men tydeligvis ikke i forhold til storgruppen. Hun efterlyser sociale elementer i F2F seminaret, fordi hun mener, at hun herved kan få etableret en holdidentitet og tryghed i den store gruppe på samme måde som i den lille gruppe.

*Sv: "Lige præcis. Og det var jo det jeg fandt ud af med min egen gruppe. For vi går jo sammen i den gruppe vi skal være i og der lærer man så hinanden at kende og de ved hvor jeg ligger og jeg ved nogenlunde hvor de er. Så der bliver man jo mere fri i den gruppe." (MIL-studerende)*

En Netpaed -underviser beskriver også, hvordan de studerende har behov for at få minimeret deres usikkerhed omkring selvfremstilling på nettet, og at det er en stor hjælp at mødes fysisk, og at det fysiske møde kan give større tryghed og "forsikring":

*"Det kender vi jo alle sammen, hvis man er lidt usikker på noget, så er det rart at komme om onsdagen og høre, at det var de andre jo også, så man sludrer lidt i kanten inden timerne starter. Når man går som net-studerende, så er den dialog meget vanskelig at have, fordi man også risikerer noget i forhold til de andre. Det kan jeg se, også i deres dialoger, at den måde de føler sig frem, om jeg nu tør sige det her, jeg fatter ikke en bjælde af til de andre skriftligt. Derfor kommer den altid lidt i en forsigtig udgave først, men når man så får en bekræftelse, så kommer hele dynen om hvor lidt man har forstået. Så det mangler de, og derfor tør man noget mere F2F, for det der med, at man kan skabe den tryghed med dem via den måde man agerer på i rummet, og man kommer ind. Jo, man kommer ind i det rum, og så fortæller man dem via sit kropssprog og hele sin indstilling, at man oplever dem som utroligt dygtige, spændende, dejlige, fantastiske, kompetente mennesker, det er det, man fortæller dem. Man anerkender dem på forhånd, altså helt uden forbehold". (Netpaed-underviser)*

I dette citat bevæger læreren sig afslutningsvis ind på, hun som person kan skabe tryghed (og selvtillid) hos de studerende ved bl.a. at inddrage kropssprog mm. Her optræder hun som systemrepræsentanten, der

ifølge Giddens er "adgangsport" til hele e-læringsprojektet. Endvidere sætter hun via sin tillidsinitierende fremtoning tillid som norm på dagsordenen jvf. Luhmann citatet i afsnittet om tillid:

*"Man kan ikke forlange tillid. Den skal skænkes eller modtages. Tillidsrelationer kan derfor ikke indledes med krav, men kun med forud-ydelse – ved at initiatoren selv skænker tillid eller benytter en tilfældigt opstået lejlighed til at fremstille sig selv som tillidsværdig (idet han fx afleverer en funden genstand). For den tillidshavende er hans sårbarhed det instrument, som han sætter en tillidsrelation i gang med. Først ud fra sin egen tillid er det muligt for ham at formulere det som en norm, at hans tillid ikke bliver skuffet, hvorved han trækker den anden ind i sin indflydelsessfære. Og selv om tilliden er ikke-normativ, bliver den alligevel ikke helt løsgjort fra den normative sfære"* (Luhmann, 1999, p. 88).

Den måde hun folder tilliden ud til de studerende på, er ved at give de studerende sin uforbeholdne forhåndsankendelse, som hun udtrykker det. Hun viser tillid til, at de fantastiske. Herved gør hun sig til genstand for en potentiel skuffelse, hvis det nu skulle vise sig, at de studerende alligevel ikke er så fantastiske, og hun bruger på denne måde sin sårbarhed som instrument. Omvendt gør hun dog også de studerende sårbare. For hvis de ikke lever op til hendes forventninger, lider de ansigtstab. Derfor må de hellere anstrenge sig og være det, og hele forud-ydelsen af tillid, kan derfor ses som et stykke motivationelt lærerarbejde (forventningens profeti/Rosenthal-effekten).

Endelig peger denne ydelse af tillid på et af Rogers' krav til signifikant læring, nemlig "deep trust in the students". Den interviewede siger videre om sin opfattelse af lærerens rolle som garant for tilliden og trygheden, at hun føler sig som en tropsfører, der sammen med de studerende går ud i usikkert land – helt ud til det yderste, og her er relationen det bærende for trygheden. Relationen og lærerens tillid er den brede ryg for de studendes sårbarhed og sætten sig selv på spil. Til sidst er hun inde på betydningen af de interaktionsnære kommunikationsformer høje båndbredde i F2F seminaret til også at kunne rumme sanselig kommunikation:

*"Ja der er forskellen på, at jeg skal jo oprette, jeg skal jo skabe det for dem som de ikke har mulighed for at skabe med sig selv, her i en daglig omgang. Den tryghed, som de har brug for at have i forhold til som gruppe betragtet, den kan man kun til en vist grad opnå virtuelt. Det kan man altså kun til en vis grad. Det er det der med, at man er i rum sammen, man kan se hinanden, man kan lugte hinanden og fornemme hinanden osv."* (Netpaed-underviser)

Det er tydeligt, at hun anser det som sin og - kun sin rolle, at skabe dette rum for tryghed hos de studerende.

## Motivation

I følgende udtalelser af en MIL-lærer sættes der fokus på F2F mødets betydning for motivationen. F2F som et tænderør, der slår gnister eller som en bjergtop, der rager op over landskabet og giver udsyn, og som giver potentiel energi til den videre bevægelse - som man kan rulle videre fra:

*Sp: "Hvad er det man gerne skal have med fra F2F når man går tilbage til den virtuelle periode?"*

*Sv: "Det kan man jo næsten spørge jer selv om. Fx når vi talte om, at det var noget exceptionelt noget i et forløb, der er ligesom en lille bjergtop i et forløb kunne man sige, så skal det være det, vi igen kender fra*

*didaktikken, være opsamlende i forhold til der, hvor I var frem til den torsdag. Og det skal være tænkt ind sådan i fællesskab og af den enkelte lærer og af lærerteamet. Så det skal være opsamlende. Det skal give noget, både information, kommunikation og noget dynamisk interaktionsmuligheder, fordi vi nu er sammen, som gør at der opstår nogle nye relationer, som ikke kunne opstå i det virtuelle. Og som afsætter og ligesom et tændrør, giver nye gnister til det videre forløb. Det må jo være det vellykkede.” (MIL-underviser)*

Her antages det, at foruden *dynamisk interaktion* så har *opsamling* en motiverende effekt. At det er som et tændrør, at det giver gnister til det videre forløb. Det vil sige, at en retrospektiv refleksion, som en opsamling må siges at være, giver en fremadrettet drivkraft. Det giver deltagerne en oplevelse af, at det netop overståede forløb har haft en faglig relevans og mening, når en lærer har sat sig ind i bidragydernes indlæg og i denne forbindelse en følelse af stolthed over, at man succesfuldt har forceret en hurdle. Især hvis man er blandt de heldige, hvis indlæg i en konference bliver ”læst højt”, fyldes man med stolthed over at være blevet set, og oplever gejst til at komme videre med næste opgave (selvoplevet). Mere ”voksen” er man heller ikke. Endvidere kan en faglig afrunding, hvor læreren har udvalgt nogle ”eksemplariske” indlæg fra de virtuelle konferencer, være med til, at give hele læringsforløbet en kvalitet i retning af en ”fundamental læringsoplevelse” jævnfør Klafki.

Samme lærer siger videre om motivationen, at man ved øjenkontakten, som er et særkende ved F2F seminaret, kan se hvem, der er engageret, og hvem der ikke er – og så prøve at gøre noget ved det

En Netpaed-studerende oplever også at F2F, giver fremdrift - et spark fremad. Her bliver inspirationen og motivationen oplevet som havende sit udspring i faktorer af social karakter. Nemlig at komme ind i forum igen. Her er der tale om oplevelse af en holdidentitet:

*”Så når man endelig skal ind på de her F2F, så er det også ligeså meget at komme ind i et forum igen. Det synes jeg, at jeg savner, og det har F2F. For det giver alligevel et spark til os med at komme videre og noget inspiration.” (Netpaed-studerende)*

En Netpaed-underviser beskriver, at når hun skal planlægge et ”F2F produkt”, så undersøger hun i det virtuelle rum, hvor de studerende er henne rent fagligt. Derefter kan hun i F2F seminaret bringe det teoretiske niveau højere op, udfordre de studerende noget mere og måske ud til kanten af de studerendes yde- og fatteevne. Dette kan virke demotiverende, hvis det foregår i det virtuelle rum:

*”Det er præcis risikoen for at bringe dem ud der, hvor de er frustrerede, det har jeg oplevet nogle gange, at bringe dem ud, hvor de simpelthen ikke kan forstå det. Risikoen er at de mister motivationen.” (Netpaed-underviser)*

F2F seminaret giver til gengæld læreren mulighed for at moderere i forhold de studerendes angst og frustration. Her kan hun med sin person og den højere båndbredde ”hive dem hjem igen”, som hun udtrykker det, når de er blevet sendt for langt ud og fagligt udfordret for hårdt. Omvendt, så har selve det at blive udfordret en motiverende effekt.

*”Altså, det skal være noget hvor jeg bliver tvunget til at bruge min hjerne og bliver tvunget til at følge med.” (Netpaed-studerende)*



*"når jeg sætter mig ind i hvor de er henne, så er det fordi jeg vil være helt sikker på, at jeg får trukket dem i hvert fald til grænsen. Altså, jeg vil hellere have at de råber stop end at de råber mere. Fordi der ikke er en dag i morgen. Hvis jeg er sammen med de ordinære, så gør det ikke så meget hvis de råber mere, det kan jeg jo så gøre i morgen, så kan jeg skrue lidt op. Og så tænker jeg det er bedre at, og det er jo det der med intensiteten, de råber stop og ikke mere, det er den oplevelse de skal have og det linker sig så tilbage til mig, at det er rigtigt vigtigt for mig, at jeg bliver en rollemodel for et fag, hvor man bare stopper sig med viden, og man går indtil man får sved på overlæben. Sådan synes jeg, det skal være, når man uddanner sig og søger viden, jeg synes ikke, det skal være alt for tilbagelænet." (Netpaed-underviser)*

I slutningen af citatet fremhæves lærerens betydning som rollemodel. Her udnytter læreren sin position som "systemrepræsentant" til at initiere en norm, ligesom vi så det under tillidsafsnittet. Man kan i de sidste citater ikke lade være med at tænke på billedet af læreren som påfylder af viden - ligesom når tankpasseren fylder benzin på. Og her har F2F mødet åbenbart en vigtig motivationel funktion. En anden form for motivation end den, der ligger i ejerskabet til læreprocessen, tilvejebragt af en problem- og projektorganiseret undervisning, som nævnt i motivationsafsnittet.

## Følelser

I flere interviews hører vi om fællesskabsfølelse som et vigtigt og bærende element, som ønskes fremmet gennem studiets organisering.

*"Så får vi den der fællesskabsfølelse af, at vi er en klasse, og vi får en føling med, hvor de andre er.. Selvfølgelig kan vi se på nettet, men det er ikke det samme, som at høre deres egne ord, og det er i hvert fald med til at styrke sammenholdet i klassen, så det synes jeg er en rigtig god idé." (Netpaed-studerende)*

Netop følelsen af fællesskab og klasseidentitet er essentielle forudsætninger (ifølge Salmons models første niveau), for at de studerende skal få adgang til og blive motiveret for e-læring. I citatet sonderer den studerende endvidere imellem det de andre studerende skriver og så når de taler sammen fysisk, hvor der refereres til det som "deres egne ord" når det er F2F. Her antydes det, at der tillægges de F2F-talte ord en større autenticitet eller virkning i den interpersonelle kommunikation.

I nogle interviews dukker der beskrivelser af følelser op, der omhandler håndtering af utilfredshed med undervisningen. En underviser opfordrer direkte til at lade utilfredshed komme frem:

*"... hvis I har nerver til det så kan I gå ind og sige "Det er sgu ikke det her, vi er kommet for" og så kan man lave det om." (MIL-underviser)*

Altså en accept af at utilfredshed eller irritation og vrede legitimt kan få en retning og påvirke systemet. Studerende udtrykker, at de faktisk ikke handler på deres vrede:

*".. så burde man jo gøre opmærksom på det, for det lægger de jo op til, at vi sagtens kan forme det seminar ... et eller andet sted." (MIL-studerende)*

*"Ja, jeg bliver sådan en lille smule.. Hun (underviseren) står og læser det der op, som vi får på et stykke papir, og så læser hun det hele op – ordret næsten. Jeg bliver bare sådan lidt småhidsig dér."*

*Sp.: "Får underviseren det at vide?"*

*Sv: "Nej. Er det ikke sådan en holden-tilbage. Man vil jo ikke sige noget sårende. Man burde jo faktisk sige*

*"Jeg har ikke fået noget ud af dit oplæg i dag."*

(Netpaed-studerende)

Her er tilbageholdelse af impulser. Vi kan ikke se, hvad det er, der skaber denne adfærd. Om det er noget i selve tilrettelæggelsen af F2F seminarerne, eller om det er en del af den organisationskultur som F2F seminarerne er indlejret i, eller om det er andre og individualpsykologiske faktorer, der spiller ind. Set i Goffmans optik, kan en del af forklaringen dog være, at det er en vigtig spilleregul i ethvert mikrosamfund, at overholde ikke at lade de andre tabe ansigt, hvilket som konsekvens kan afstedkomme vrede vendt imod en selv.



## Forventninger

Vores interviewdeltagere var udvalgt, fordi de var bekendt med den netbaserede undervisningsform, og måske har det gjort forventninger til en mere implicit størrelse, hvilket betyder at den ikke i vores interviews er så fremherskende.

Her er en udtalelse om forventningen ved den første gang.

*"Jeg havde en forventning om, at jeg skal møde mine medstuderende, og måske også en forventning om vi var mere sammen end vi var. Vi sad jo meget på række den første gang, og jeg sad faktisk nede bagest, så jeg så kun folk fra nakken. Det var jo så lidt specielt, jeg kunne jo også have valgt at sætte mig oppe foran, men så tror jeg simpelthen ikke jeg havde lagt mærke til dem nede bag ved. Når der blev talt til folk der oppe, hvis der var nogen der spurgte deroppe, så kunne vi dårligt høre det nede bagved. Det var ligesom om at man ikke altid var en del af klassen. Det var anderledes, end jeg lige havde forventet".* (MIL-studerende)

Her handler udsagnet om en forventning til at der blev etableret en ramme, så alle kunne relatere sig til hinanden visuelt og auditivt. At etablere et fælles 'rum'. At etablere et mikrosamfund.

*"Men vi er jo voksne mennesker og man er vant til at give sig tilkende, det tror jeg da også de (underviserne) forventer. Men når man kommer der første gang så er man lidt hvad-er-det-at-gå-på-universitetet og hvad-er-det-at-tage-en-master." (MIL-studerende)*

Disse to udsagn peger på forventninger til, hvad uddannelsen leverer, og reaktionen på de ikke opfyldte forventninger afbødes ved at pege på, at den studerende selv kunne have handlet anderledes selv; flyttet sig / været voksen.

Studerende og lærere fra Netpaed-uddannelsen har et fælles omdrejningspunkt ved begrebet tid. Tiden er kostbar, og der knyttes forventninger til, at tid ikke er noget man spilder.

*"Og man kan sige at længere ordinære forløb (på den ordinære uddannelse), der kan man godt bruge ½ time af mødetiden til at finde ud af, hvad I har lavet der og der og sådan en snak. Det har jeg en stærk oplevelse af, at man ikke skal gøre her." Sp.: "Fordi hvad?" Sv.: "Fordi det er kostbart de minutter, man er sammen, og de skal bruges." (Netpaed-underviser)*

*"Det er nogle forventninger, der kommer fra begge sider. Jeg synes, jeg hører udsagnet: "Nu har jeg kørt i alle disse timer" eller "Nu er jeg kommet helt fra Fyn eller Bogø eller Færøerne" "så nu vil jeg have noget." (Netpaed-underviser)*

*"Jeg oplever også den her gensidige forventning om intensitet når vi er sammen."*

*"Deres forventninger smitter af på os, og vi forsøger at afstemme os, og så passer det meget godt til det, vi forestillede os, og så er man sammen om at bygge den forventning op om, at når vi er sammen, så sker der noget." (Netpaed-underviser)*

Der er mange forventninger i spil her fra de studerendes side og fra undervisernes side. Der søges fra undervisnerside at afstemme disse, og samtidig er det, som om der ikke er en egentlig dialog, hvor forventningerne i talesættes, og hvor man foretager åbne afstemninger af forventninger. Det er som om at perspektivet om at man jo er sammen som voksne mennesker for at uddanne sig tager over og at der ikke bliver dialog omkring hvad der i øvrigt er i spil af behov.

## **Rammefaktorer**

Rammefaktorer er planlægning og de fysiske rammer. Denne del omhandler underviserne, der planlægger F2F seminarerne, og som har de fysiske rammer som deres arena for det de vil foretage sig på seminaret.

## **Planlægning**

*"Hvis det er en meget kort formidlingsbåret introduktion til et fag, så bruger jeg meget det at tage udgangspunkt i fx, hvad jeg selv er optaget af i forhold til faget og på den måde optræde med min person via mit fag, og hvad det er for nogle faglige problemer." (Netpaed-underviser)*

Her tager underviseren afsæt i hvilken type af viden, der skal i spil. Formidlingsbåret introduktion til et fag er at levere en syntese, og her hører vi, at underviseren tager afsæt i sin egen personlige interesse fra fagområdet. Rogers kalder det, at underviseren er

kongruent, hvilket betyder at vedkommende er tro mod sine egne følelser, og på den måde bliver et rigtigt menneske i samværet med sine studerende. Dette vil efter Rogers facilitere læring. Samtidig ser vi, at underviseren ud over at sætte sig selv i spil sætter sig selv på spil på denne måde, da studerende kan afvise underviserens udspil som irrelevant eller andet, hvilket så vil kunne opleves ubehageligt hos underviseren, da underviseren gennem sit personlige udspil risikerer at tabe ansigt og sætte sit selvbillede på spil jævnfør Goffmann (2004). Denne underviser siger videre i interviewet, at hun også inddrager et niveau af risikovillighed på de studerendes side idet:

*"Når jeg tilrettelægger et forløb midt i en periode i et F2F forløb, så tænker jeg meget over, at når jeg er sammen med dem, at udfordre dem fagligt mere end jeg ellers gør virtuelt. Og det vil sige, at når jeg møder dem F2F, så giver det mig mulighed for fagligt at sende dem lidt længere ud og udfordre dem mere til noget*

*fagligt, så jeg kan hive dem hjem igen hurtigt. Og den hurtighed har jeg ikke mulighed for på samme måde virtuelt.” (Netpaed-underviser)*

Trygheden hos de studerende bliver udfordret bevidst fra underviserens side. Vi har hørt Rasmus Blok (2005) tale om at læringsmiljøet i e-læring *”skal virke familiært trygt og støttende for alle studerende”*, men lige her benytter denne underviser F2F som en mulighed for at sætte trygheden på spil.

Her er planlægningsmæssige overvejelser, der peger på den personlige tilgang til faget, de studerende og deres læreprocesser og andre parallelle processer. Især i det første citat betones lærerens eget engagement, og handler dermed om den oprigtighed og autenticitet, der er den vigtigste faktor i Rogers begreb om genuin læring. Efterfølgende et udsagn der peger mod et afsæt i indholdsstyring;

*”Det afhænger af programmet. Hvad der er af forelæsninger, om jeg skal lave en forelæsning, om der er nogen seminarer, som er en lidt anden genre end forelæsnings-genren. Selvom vi prøver med forelæsninger på MIL at få noget dialog alligevel, altså noget liv, som er det kendetegnende for seminarer og endnu mere workshop, og hvordan det bedst muligt indenfor det samlede forløb kan passes ind.” (MIL-underviser)*

Her er også et fokus på at F2F seminaret skal være livfuldt med dialog og workshop. Der siges *”... at få noget dialog alligevel”*. Alligevel altså på trods af forelæsninger. Forelæsninger som et vilkår eller en uomgængelighed, og udfordringen må så være, hvordan *det bedst muligt kan indenfor det samlede forløb kan passes ind*. Måske er det universitetstraditionen, der spiller ind her bagved de planlægningsmæssige overvejelser.

*Sp: ”Overvejer du, hvor de studerende er henne i deres studiemæssige proces?”*

*Sv: ”Som den ideelle lærer og vejleder burde jeg have det, men det er ikke sikkert, at jeg har det altid. Det kender vi jo som travle lærere. Det kommer også an på den erfaring vi har, de rutiner vi har, når vi har været i gang i længere tid, om det kan bidrage til, at man har de ting fremme, og så gør sig de tanker mere eller mindre ubevidst, men alligevel gør det og ikke glemmer eller fortrænger det. Eller om den erfaring der går over i rutine virker lidt sløvende, så man ikke har det. Jeg har mærket begge dele.” (MIL underviser)*

Ovenstående peger på den realitet man som underviser kan befinde sig i eller opleve sig i. Vi hører ikke om, at denne subjektive realitet er italesat indenfor gruppen af undervisere.

## **Om samarbejde** mellem undervisere vedrørende planlægning

*”Vi som lærerteam mødes forud. Og hvis jeg er ny et sted, så vil jeg på den måde få oplysninger om, hvad vi lavede før. Og i forbindelse med at mødes om at planlægge, få den information.” (Netpaed-underviser)*

Her mødes underviserne fysisk, før et forløb starter. Det giver også muligheder for overleveringer og udvekslinger, man ikke kan foretage eller får foretaget på nettet.

*Sp: ”Så der er nogen, der har planlagt de seminarer?”*

*Sv: ”Ja, det er koordinationsgruppen og ledelsesgruppen. Og det er efter, hvornår er der de der 3 timers forelæsninger. Og hvilke rum kan klare det. Og hvornår er der så hvilke rum til gruppearbejde.”*

*Sp: ”Du siger: ”Hvornår er der de der 3 timers forelæsninger”? Dvs. de er der bare, eller er det på baggrund*

*af en diskussion?"*

*Sv: "De bliver sendt ud til os. Ligesom I også oplever, at der kommer flere versioner. Så får vi endnu tidligere versioner, altså prototyper, og om det nu passer, og om vi synes vi har nok til at udfylde 2 dage. Og så er der en dialog. Den er typisk mail."*

*Sp: "Er den styret af programmet?"*

*Sv: "Ja. Og hvor man så siger, at det ser fornuftigt ud."*

*Sp: "I forhold til hvad?"*

*Sv: "I forhold til ens egne behov." (MIL underviser)*

Her i dette ovenstående udsagn er der en planlægningsmæssig asynkron mailbaseret dialog, hvor programmet samarbejdes. Underviserne sidder altså forskellige steder og på forskellige tider, og vi hører her, hvordan vurderingen af *fornuften* af det forhandlede vurderes i forhold til underviserens egne behov. Vi formoder her, at disse egne behov handler om at bringe faglighed i spil på forskellig vis.

*Sp: "Er det noget der er i talesat i en (MIL) lærergruppe om de processuelle dele i F2F seminar?"*

*Sv: "De præcise aftaler af mål, hvilke tidsperspektiver, der gør sig gældende, hvilke kriterier der gør sig gældende, hvilke roller man spiller. Alt det er i megen litteratur med on-line læring, hvor der ikke er noget tilsvarende indenfor didaktisk orienteret litteratur."*

På et spørgsmål om man i gruppen af undervisere og planlæggere diskuterer de studerendes proces er svaret:

*"Det oplever jeg ikke, vi har ikke engang haft det på dagsordenen, og det kunne jo være interessant. Vi har haft det nogle gange på baggrund af jeres feedback, men har aldrig taget os tid til en grundig diskussion."*  
(MIL-underviser)

Her indgår det ikke i den fælles planlægning, hvordan processerne kan udspille sig før, under og efter F2F seminaret.

## **Fysiske rammer**

*"For det meste overtager man lokalerne som de står. Men der er steder, fx på DPU hvor man sidder i den helt klassiske opstilling, hvor man kigger ind i nakken på personen foran, og læreren står samlende og er målet oppe for enden."* (MIL-underviser)

*Spørgsmål om uhensigtsmæssige lokaler: "Taler I om det i lærergruppen?"*

*Sv.: "Nej, for professionaliseringen er sådan, at vi får at vide samtidig med de studerende, hvilket rum vi skal være i. Og kender man ikke institutionen, ved man ikke hvordan opstillingen er der."* (MIL-underviser)

*"Det rent tekniske tænker jeg på, det er det, vi bruger meget tid på at finde ud af. Altså selve teknologien."*

*Sp: "Det kunne du godt have efterlyst, der var lidt mere styr på?"*

*Sv: "Ja, det var ikke helt gennemtænkt nok. Og når jeg så en underviser som Sonja, det virker som om det var første gang hun var 'på en kanon' fx. Det virker, som om det for nogen af dem er et lukket land." (MIL-studerende)*

*"Det var godt som vi gjorde i starten med en rundkreds uden borde, når vi mødtes." (Netpaed-studerende)*

De fysiske rammer består af nogle vilkår og nogle muligheder. Vilkår her er, hvorvidt de tilstillede lokaler er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige. Men samtidig fremgår det ikke fra underviseren, om der er et ønske om specifikke lokaler, der kan indrettes mere hensigtsmæssigt jævnfør ønsker om dynamik og interaktion. For begge uddannelsers vedkommende er her tale om at F2F seminarer ikke er så hyppige hvilket måske spiller ind på uddannelsesplanlægningen og lokaledisponeringen som foretages af de ordinære uddannelser. Hertil kommer at MIL-uddannelsen så at sige rejser rundt i landet, måske for at understrege den tværinstitutionelle konstruktion den er, men måske påvirker dette en nuanceret lokalebestilling.

Det, der ikke er vilkår i de fysiske rammer, er muligheder. Muligheden for at underviseren ændrer opstillinger og dermed interaktionsmuligheder i lokalet i F2F. På Netpaed-studiet hører vi om morgenrundkredsen, hvor man sidder 28 mennesker i en cirkel og får sagt goddag til hinanden. En måde at ankomme til og melde sig ind i fællesskabet med sin stemme og en lille kort fortælling.

Selve den IT – mæssige side er genstand for kommentarer i vores interviews. Om man kan komme på nettet, når der er F2F seminar opleves som vigtigt og et irritationsmoment, når det ikke fungerer.

*”Det havde givet os noget andet i starten ved at komme ind på sådan en konference, og man kunne have skrevet lidt til hinanden og prøvet det af, men det var ikke muligt, for vi kunne ikke koble op. Det var ikke så smart.”* (MIL-studerende)

Samtidig ser vi i vores egne observationer, at det faktisk ikke er en nødvendighed at komme på nettet for at gennemføre deltagelse i et F2F seminar. Man kan fint deltage med blyant og blok (Viking2 teknologi).

## **Processen**

### **Oplevelse af sammenhæng**

I interview hører vi om tænkning af sammenhæng mellem, hvad der foregår på F2F seminaret, og hvad der foregår i de virtuelle perioder. Fx fortæller en underviser, at hun vil *”forstyrre de studerende passende”*, og at det er to forskellige ting alt efter, om det er F2F eller i de virtuelle perioder. Hun mener, at hun kan gå mere kraftfuldt til værks F2F for *”så er det nemmere at hive dem ind igen.”* Altså at underviserens instrumenter spilles forskelligt alt efter om det er F2F eller virtuelt, men også at det ses i en sammenhæng.

*”Jeg tænker på, at en af de måder man er tilstede på virtuelt som lærer, det er, at man fx. kommenterer ting de laver. Det kan man jo gøre både i form af at gå ind i deres diskussioner, eller man kan kommentere noget skriftligt de har lagt. Og der tænker jeg på, at der gør jeg mig jo bevidst meget umage med, når jeg kommenterer. Tænker virkelig over at nu skal jeg indlede på den rigtige måde, sådan at det bliver skriftligt. Så der bliver skabt den tryghed, og jeg slutter også altid med en kommentar, der hedder, at det er dit, og du ejer det og sådan noget, og jeg er sådan og sådan, og jeg pointerer, at jeg har rigtig svært ved at begrænse mig, når jeg får lov at blande mig. Så det jeg tænker, det er at man kan have svært ved at overføre det, med mindre man gør det rigtig bevidst og i talesætter det skriftligt på den måde, at man så linker tilbage til den måde jeg jo var da vi var sammen, jeg er faktisk ligeså venlig, jeg er det samme menneske, jeg vil dig ikke noget ondt her, men det er bare sådan, at ting, der står skrevet, har altså en anden form for slagkraft, fordi der er ikke nogen former for blødgøren i form af krop, mimik osv.”* (Netpaed-underviser)

Her er tale om overvejelser om sammenhæng, hvor underviseren bevidst tager sig selv med over i det virtuelle med, *"at man så linker tilbage til den måde jeg jo var, da vi var sammen."* Der bliver mindet om et etableret tillidsforhold mellem studerende og underviser. I F2F seminaret udvikles og befæstes tillidsforholdet ved at afprøve ved humor, ironi, grovheder, kropssprog osv. Underviseren har også blik for den reducerede båndbredde i det virtuelle univers. Tillid kan ikke forlanges (Luhmann, 1999), men det kan skænkes eller modtages, hvilket den beskrevne underviser adfærd er et udtryk for.

## Oplevelse af kvalitet

Oplevelsen af kvalitet udtrykkes i vores interviews på flere planer. Dels et fagligt plan, hvor kvalitet og relevans nærmest smelter sammen, og dels et mere processuelt plan, hvor kvalitet klarere fremstår som elementer eller processer som indeholder 'det, der skal til', for at et F2F seminar betragtes som godt og givende.

## Opfyldning og mæthedsfølelse

*"Det gælder om, at der skal være liv, dynamik, noget der sætter i gang. Et led i at nogen læringsprocesser som forandringsprocesser, både mættelse, at man får hældt noget på, og man får forbundet det med ens egen livsverden og erfaringer. Man får dialog omkring det og føler "det her gav noget"."* (MIL-underviser)

*"I starten (af uddannelsen), der synes jeg, det var perfekt, og man tænkte 'jeg er færdig', når jeg kører hjem. Jeg er fyldt fuldstændig med alle mulige indtryk, læring og viden, og jeg er fyldt, når man er færdig med dagen, og der ikke er noget tidsspild."* (Netpaed-studerende)

*"Jeg vil være helt sikker på, at jeg får trukket dem i hvert fald til grænsen. Altså jeg vil hellere have at de råber 'stop' end de råber 'mer'. Jeg synes ikke det skal være alt for tilbagelænet."* (Netpaed-underviser)

Ovenstående er udsagn, der peger på, at der skal 'hældes på' for at opnå en 'mæthed', samt at den studerende skal efterlades med en følelse af et udbytte. Det er en subtil balance mellem, hvad Rogers ville kalde ordinær læring og signifikant læring. For den ordinære læring, som en *hælden-på* teknik er noget de studerende her efterspørger, men som Rogers fremhæver som værende dårlig læring præget af mangel på engagement, oprigtighed og anerkendelse af eleven. Spørgsmålet er, om Rogers henter sine billeder på ordinær læring fra nogle stive uddannelsessystemer, eller om her er tale om en anden form for *hælden-på* teknik. De studerende ønsker at være fyldte, når de går hjem, og underviserne udtrykker, at de er enige i, at F2F seminaret skal være et overflødhedshorn af inspiration. Eller er det fra de studerendes side en reaktion på systemets forventninger til, at de selv skal skabe deres egen uddannelse og har ansvar for egen læring? Her vil underviserne noget med de studerende, man har noget på hjerte, og måske er det hele forskellen.

## Energitilførsel

Men opfyldning og mæthed er ikke det hele. Der er flere facetter, og her hører vi om, at oplevet energitilførsel ved F2F seminarerne kan have andre kilder end påfyldning.

*"På det KOM/SAM (F2F seminar) vi havde, synes jeg godt nok, at jeg blev taget med bukserne ned. Der var på et tidspunkt, hvor jeg tænkte, hold da op, det sparkede virkelig, og jeg var energisk, da jeg tog hjem, fordi jeg synes virkelig, at vi fik så meget." (Netpaed-studerende)*

Dette seminar bestod af rollespil efterfulgt af refleksioner over og diskussioner om kommunikation og samspil på holdet. Altså et arbejde, hvor de studerende arbejdede med sig selv og kommunikation og fællesskabet i gruppen som illustration af det teoretiske stof, der indgik i modulet kommunikation & samarbejde på 5. semester. Det teoretiske arbejde var henvist til nettet, fraset nogle få samlende oplæg.

*"Jeg mener faktisk ikke, at det faglige for mit vedkommende i F2F er så vigtigt, fordi jeg mener at man skal skabe en oplevelse i F2F, der gør det meningsfuldt at fortsætte studiet over nettet. Man skal virkelig have pumpet energi ind i glæden ved overhovedet at være på det studie. Det er det, der skal foregå på F2F-møder." (Netpaed-underviser)*

Her fremhæver underviseren, at hun vil pumpe energi ind. og målet er en følelse, nemlig glæden. Glæden ved at være på det studium.

*"Man får dialog omkring det og føler at "det her gav noget"." (MIL-underviser)*

*"...og ligesom et tændrør giver gnister til det videre forløb." (MIL-underviser)*

Her sammenknyttes der også mellem aktivitetens udbytte og den efterfølgende virtuelle periode.

Underviseren peger på, at gnister til det videre forløb skal springe ved F2F seminaret, som ved antændelse af benzinen i en eksplosionsmotor. Fra motor til drivkraft... Illeris (2006) kalder en af sine dimensioner for drivkraftdimensionen, og energitilførsel og antændelse af samme handler om motivation. Det ses at energi og antændelse kan opstå på mange måder, og det er vanskeligt at fremhæve den ene for den anden. Vigtigst er det, at både studerende og undervisere har et billede, eller en fornemmelse af hvornår 'den er der'. Den der faktor, der skaber det, vi godt ved findes, når det er der...



## Tid

Tid synes at være en vigtig faktor for både undervisere og studerende. Eller snarere, at tid er noget, man ikke må spille, når man er sammen ved F2F. Kendetegnende for alle deltagerne i de to net-baserede uddannelser er, at de kommer fra et stort geografisk område og transporterer sig langt for at komme tilstede på uddannelsesstedet. Som vi ser i vores etnografiske iagttagelser er deltagelse i F2F seminar noget, der skal planlægges, og som man derfor er indstillet på. For nogle studerende involverer det også konkret en økonomisk udgift i forhold til manglende indtjening eller udgifter til transport og overnatning.



Man har altså på forskellig vis stemt sig til seminaret, og forventningerne er sat og ansigtet lagt i de rette folder (facework).

*"Fagligt betyder det, at man ved, hvilke vinkler man kan forvente de (studerende) er i gang med, og hvilke oplysninger de allerede har. Fordi noget af det, der er vigtigt, er, at man ikke spilder tiden. ... Fordi det er kostbart de minutter, man er sammen, og de skal ikke bruges til at etablere en faglig platform, den skal ligesom være der, inden man kommer – fra lærerens side."* (Netpaed-underviser)

Samværet er kostbart, hører vi her fra en underviser. Og at der ikke skal bruges tid på at lave faglig platform her under F2F, en sådan skal være etableret *før* F2F. På den anden side har vi jo også et udtryk for to forskellige synsvinkler, idet underviseren skal sætte dagsordenen, og samtidig siger Illeris at *"voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i"* (Illeris, 2006, p. 217). Hvordan kan undervisere anerkende voksnes studerendes krav om ikke at spilde tid og samtidig skabe rum for refleksioner i et univers, hvor undervisere og studerende tilsyneladende er enige om, at det er godt og udbytterigt at få 'hældt på'?

*"Som udgangspunkt vil jeg lige sige, det skal ikke være spild af tid. Der skal ikke være for meget spildtid. Det skal være fagligt, det skal være relevant, det vi er i gang med – men det skal også indeholde noget socialt."* (Netpaed-studerende)

En studerende bidrager her med, at det sociale også har betydning. Samme studerende peger også på holdfølelsen som vigtig

*"Spild af tid det er lig med uklarhed, når man ikke ved, hvad man gør de her ting for. Dvs. man skal være meget, meget afklaret og defineret omkring sine mål med, hvad er det jeg har gang i lige nu. Det skal være sådan fra lærerens side, at hvis man til enhver tid lavede en time out, så skal vedkommende være i stand til at redegøre for, hvad indholdet er, hvad den didaktiske form er, og hvor man fornemmer man er henne i en proces, som man har overblik over. Det vil jeg forvente af den lærer, der er på. Det er det, jeg mener med, at der skal ikke være den spildtid, hvor den leder man har sidder og famler sig frem."* (Netpaed-underviser)

Underviseren taler her om, at hun hele tiden skal være klar over, hvor hun er, og hvad hun 'har gang i'. Det omfatter tilsyneladende både det faglige og noget processuelt ikke-fagligt. Det antyder parallelle processer i spil med underviseren som spilfordeler. "Spild af tid er lig med uklarhed", men er det uklarhed hos underviseren, eller er det en kollektiv uklarhed? Måske er her tale om, at hvis underviseren med sig selv er klar over, hvor hun er henne, og hvad hun laver, så automatisk opbygger tillidsrelationen i Giddens sk forstand til de studerende.

## **Fest**

I interview med underviseren fra MIL-uddannelsen kommer *hverdagspraksis* på banen som en betegnelse for det, der foregår i hverdagen på undervisernes almindelige job på den uddannelsesinstitution, de er ansat på. Modsat er så F2F seminar noget, der forekommer sjældent og dermed noget anderledes. *"Det er noget fest over det"* fortæller underviseren.

*"Hvis der er et interessant oplæg, så kan 2-3 være sammen om det, og så kan der være 2-3 kolleger, der også er til stede, og det er jo enestående, fordi det har vi heller ikke kultur for i vores hverdagspraksis...Det gør det lidt højskoleagtigt – man er tilstede."* (MIL-underviser)

Underviserne agerer også anderledes end på deres almindelige job og overværer hinandens undervisning af interesse – enten for indholdet eller for fællesskabet i det. Vi har i vores etnografiske iagttagelser vist, at der lægges op til fest gennem kommunikationen til de studerende. På Netpaed udsendes der invitationer til F2F seminarer – ikke indkaldelser eller lignende. En studerende fra MIL-uddannelsen benævner i interviewet den afsluttende middag på MIL F2F seminar som *gallamiddag*, hvilket måske fortæller noget om, hvordan signalerne er blevet opfattet.

*"Så synes jeg måske, der skulle være noget mere socialt i seminarerne, der skulle lægges noget mere op til noget socialt - Og det er dagene igennem – ikke kun den der gallamiddag."* (MIL-studerende)

Ifølge Goffman (2004) er det vigtigt med sådanne festligholdelser for at styrke og vedligeholde holdidentiteten. Og det ser ud til på MIL-uddannelsen, at det gøres både i forhold til de studerende og internt i forhold til gruppen af undervisere.

## **Oplevelse af lærerrollen**

I dette citat hører vi en lærer, der som sin opgave ikke så meget ser sig som en faglig formidler, men derimod som en motiverende faktor i forhold til den studerendes fortsatte engagement over nettet:

*"Jeg mener faktisk ikke, at det faglige for mit vedkommende i F2F er så vigtigt, fordi jeg mener, at man skal skabe en oplevelse i F2F, der gør det meningsfuldt at fortsætte studiet over nettet. Man skal virkelig have pumpet energi ind i at glædes ved overhovedet at være på det studie. Det er det, der skal foregå på F2F møder."* (Netpaed-underviser)

Med udtrykket om glæde ved at være på det studie, berøres den studerendes identitet som Netpaed-studerende. I følge Salmons 5-trins model har netop læreren en opgave med *welcoming* og *encouraging* de studerende, og læreren har i følge Giddens (1996) terminologi en funktion som adgangsport til hele e-læringsforløbet. Herom udtrykker en af lærerne, at hun spiller en særlig væsentlig rolle for dem som lærer ved Netpaed, i modsætning til på den ordinære uddannelse, hvor de studerende jo også kommer for at være sammen med hinanden. Hun mener, at der skal opstå en eller anden følelse af, at hun og de studerende har en relation til hinanden, og at denne relation betyder, at hun kan indgyde de studerende tryghed og motivation.

*"Man kan sige, at når vi er sammen med dem F2F, så kan man jo optræde som en slags tropsfører, og nu går vi sammen ud i usikkert land. Vi går sammen ud dér, hvor jeg godt ved, at det her ved I jo ikke særligt meget om, og jeg præsenterer jer nu for noget, der tit næstet overskrider, hvad jeg kan begribe."* (Netpaed-underviser)

Her leder udtrykket om overskridelse tanken hen på Colaizzis (1978) begreb om genuin læring, og det relationelle er en af Rogers kongstanker i forhold til signifikant læring og kongruens. Det er i hvert fald tydeligt, at der i citaterne ligger en forestilling om, at F2F seminarerne nærmest bør have den

transcenderende karakter, som man finder i "mødet" i den eksistentiale pædagogiske litteratur.

I det næste citat er vi igen inde på lærerens betydning som rollemodel. I dette tilfælde er der tale om, at hun prøver at give de studerende en fundamental oplevelse jvf. Klafki af nogle grundlæggende værdier medieret af hende selv som systemrepræsentant.

*"Det er ret vigtigt at understrege, jeg tænker ikke som en person, men som repræsentant for institutionen eller uddannelsen i disse værdier, tænker jeg meget, at man skal være en rollemodel for dem. Det vil være meningsløst at forestille sig, at de kom her ind, og så stod man og holdt et eller andet foredrag, hvor der ikke var kontakt."* (Netpæd-underviser)

I mange citater både fra studerende og lærere tales der om at skabe et rum for de studerendes læring. Både i forhold til hvad de er i gang med at udveksle på et mere personligt plan, men også hvad de er i gang med på det faglige plan. Dette rum skal både omfatte den proces, de er i gang med, men skal også have karakter af noget enestående. Den formulering ligner Rogers' begreb om at facilitere læring til forskel fra begrebet at undervise. At facilitere læringen vil for Rogers sige at skabe rammer om den, så eleverne har frihed til at undersøge, være anfægtende mm., og dette er en forudsætning for signifikant læring.

I det næste citat er man i hvert fald sikker på, at der ikke er tale om signifikant eller genuin læring:

*"Hun står og læser det der op, som vi får på et stykke papir. Og så læser hun det hele op, ordret næsten. Jeg bliver bare sådan lidt småhidsig dér, for jeg synes at det er spild af tid."* (Netpæd-studerende)

I næste citat berøres den genuine lærings princip om, at den ikke kan planlægges. Man kan flow-agtigt blive ført ud af en tangent, men hvis man bliver grebet af panik, kan man blive tvunget ind i den "ordinære undervisnings" fase igen – eller man kan lade være.

*"Jeg har det tit sådan, at jeg har forberedt en bunke, men så opstår der noget liv, dynamik og gensidigt engagement. Og det gør, at jeg opdager langt henne i forløbet, at jeg mangler en del af de PowerPoint, jeg havde. Enten bliver man panikagtig, eller også siger man der er ikke noget der skulle nås."* (MIL-underviser)

## Interaktion

*"Men der har selvfølgelig været chancer, hvor vi har siddet igen på rækker, når vi har overhørt et eller andet, men så har de også fundet klasseværelser, hvor vi har siddet mere spredt ud, men auditorierne de er jo til at sidde på den måde. Når man er på sådan et seminar, vi sidder jo i hver sin ende af landet og taler sammen og studerer sammen, så synes jeg måske, der skulle være noget mere socialt i seminarierne, der skulle lægges noget mere op til noget socialt - Og det er dagene igennem – ikke kun den der gallamiddag."* (MIL-studerende)

Her udtrykkes ønske om mere social aktivitet initieret af uddannelsen i ordene "der skulle lægges op til..". Altså, at det er et spørgsmål om initiativ fra uddannelsens side gennem underviserne, at det sker. Der udtrykkes ikke noget om initiativ fra de studerendes side. I næste citat peges der videre på mulige gevinster af en øget social interaktivitet på F2F:

*"Det er, at vi lærer hinanden bedre at kende på seminarerne, for jeg tror den sociale del for os i vores alder, der skal man sidde overfor hinanden for at lære hinanden at kende. Jeg tror ikke social software og de ting de gør, at vi i vores alder, åbner os mere for hinanden. Det skal ske på seminarerne."* (MIL-studerende)

*"Men det er vigtigt at pointere, at det jo ikke kun er lærerens ansvar. Det er jo ligeså meget vores ansvar, at sørge for at komme motiveret og bidrage med det vi nu engang har. Det er da for let at kaste sig tilbage og sige 'nå ja'."* (Netpaed-studerende)

*"Jeg tror da, nu hvor vi har snakket om det, så bliver jeg mere opmærksom på det. Fordi man sidder nogen gange og tænker; 'Det skal nok være sådan'.."* (Netpaed-studerende)

Her er vi så inde på ansvaret omkring at skabe muligheden for interaktivitet på F2F seminaret, og at gribe den. Den lille udtalelse om *"Det skal nok være sådan"* rummer en fortælling om, at systemet jo nok har tænkt og planlagt for mig, og min position er at gøre som forventet og vurdere mit udbytte. Også ordene fra citatet, hvor der benyttes en mere passiv form, der dog har en retning; *"der skulle lægges op til..."*. Altså *nogen* skulle. På den anden side kommer der et udsagn om, at man som studerende også kan medvirke til at skabe rummet. Men vi hører ikke i vores interviews, at det sker, at studerende faktisk griber ind. Derimod hører vi fortællingen om det modsatte:

*Sp.: "Får underviseren det at vide?"*

*Sv.: "Nej. Er det ikke sådan en holden-tilbage. Man vil jo ikke sige noget sårende. Man burde jo faktisk sige 'Jeg har ikke fået noget ud af dit oplæg i dag'."* (Netpaed-studerende)

De studerende undlader at præge situationen, når en interaktion får præg af direkte kritik mod en underviser.

På den anden side fremhæves at man kan etablere et rum for udvekslinger:

*"som vi har snakket om; det der med at skabe et rum. Det er vigtigt. Rigtig, rigtig vigtigt. Og det er i virkeligheden det vi gør, når vi sætter os sammen i en rundkreds, vi skaber et rum, hvor vi er sammen om det. Selvfølgelig."* (Netpaed-studerende)

Her peges på en arena hvor man kan forhandle sig frem til fællesskabets rammer, og hvor man deltager som menneske og ikke blot som *deltager i netbaseret undervisning*.

Og en underviser udtrykker det således:

*"For mig hænger tryghed ikke nødvendigvis sammen med, at jeg er i fokus. Det handler mere om, på hvilken måde jeg evner, når jeg er i fokus at formidle fx. eller have dialog med dem. Eller på hvilken måde jeg er i stand til at tilrettelægge deres samspil indbyrdes, altså på hvilken måde er jeg i stand til at skabe nogle trygge rammer om, hvad er muligt at tale om, og hvad er ikke muligt at tale om, når de taler med hinanden. Så det handler ikke nødvendigvis om, at jeg er i fokus som den tryghedsskabende person, at de skal sidde og se på mig, men mere at indrette rummet sådan, at det er muligt for dem at have en dialog i en tryk form."* (Netpaed-underviser)

Her med en tydelig adresse til et eget ansvar for at interaktion foregår i et 'rum', og at underviseren har et ansvar for at med-etablere dette rum.

# Indholdsanalyse af netdialoger på MIL og Netpaed

## Netdialoger på MIL

Ved gennemgang af metafora i first class på MIL uddannelsen, har vi fundet udsagn, der beskæftiger sig med 1) tillid og ansigtsarbejde og 2) lærerrollen:

### Tillid og ansigtsarbejde på MIL

Følgende uddrag af diskussionstråde i en metakonference, der stammer helt tilbage fra begyndelsen af MILstudiet handler om, hvordan man adresserer hinanden i indlæggene i diskussionsforaerne. Det er tydeligt, at der er en usikkerhed omkring omgangstonen. Det drejer sig om følelser og risikoen ved at støde og fornærme samt om accept. I Goffmans terminologi handler indlæggene om ansigtsarbejdet. Det drejer sig om at undgå at tabe ansigt, og ikke mindst om at undgå, at ens medstuderende taber ansigt, hvilket ville være farligt for kommunikationen, og dermed for ens studieudbytte.

*"Jeg har bemærket, at mange svar på indlæg indledes med et svar adresseret til den, som skrev det indlæg, man svarer på, altså med et "Hej den og den" og afsluttes med et venlig hilsen eller tilsvarende.*

*Jeg har ikke selv benyttet denne form, ikke fordi jeg vil være uhøflig ....Men hvordan virker et indlæg som dette bare skrevet ud i den blå luft, bliver det for upersonligt, hvis det ikke er adresseret på en eller anden måde?*

*Hvad er egentlig kutymen på en uddannelse som denne?" (MIL studerende)*

Derefter bølger diskussionen frem og tilbage. De fleste glæder sig over den venlige og uformelle tone i netdialogerne, som giver tryghed til at kommunikere på skrift, gå i dialog og få afprøvet læring ud fra den læste litteratur. En finder det dog lidt mistænkeligt, at der næsten ikke findes kritiske kommentarer, opklarende spørgsmål eller direkte uenigheder i forståelsen af begreber, teorier mv., og spørger om venligheden har taget overhånd. Hertil mener en, at en mere direkte kritisk tone måske kunne forårsage barrierer og blokeringer, der ikke fremmer men hæmmer læringen. En mandlig studerende skriver om den venlige stil, at han måske er særlig opmærksom på den, fordi han er mand i en kvindekultur og oplever at meninger af og til fuldstændig mister kadence, fordi de mere tager højde for at tilgodese relationen end at komme videre i tankerne. Men mener dog på den anden side, at anerkendelse afgjort er vigtig for at fremme dialog.

En pointerer, at vedkommende allerede har oplevet at blive fornærmet, og en foreslår "at være dus":

*"Skal vi ikke være dus og forestille os, når vi sidder og skriver her i FirstClass, at vi sidder lige overfor den person, hvis indlæg, vi svarer på?" (MIL-studerende)*

En af lærerne går ind i diskussionen og tilkendegiver, at debatten om venlig tone og net-etikette bestemt ikke en trivielt problemstilling. Vedkommende mener, at den er meget relevant for de social-psykologiske mekanismer som spiller ind i deltagernes opfattelse af "fælleshed" og motivation til at "spille med".



Goffman beskriver hvordan det sociale ego og dets modspillere er optaget af at præsentere og få bekræftet et tilfredsstillende billede af sig selv. I følgende citater berøres det som Goffman omtaler som at lægge en for høj linje i kommunikationen. Af frygt for at tabe ansigt bliver niveauet skruet op, og det er der nogle der reagerer på:

*"Af og til sidder jeg med en følelse af, at det virkelig gælder om at kunne demonstrere 'kompetencer' (akademiske?) mere end der er tale om læring i et kollaborativt fællesskab."* (MIL studerende)

*"Lige nu sidder jeg og undrer mig lidt over, om der er ved at blive etableret en form for dialog, der minder meget om en akademisk diskurs i alle 3 plenumfora - og om det er en af meningerne, der bliver konstrueret i dette forløb? Jeg er faktisk lidt usikker på om man overhovedet kan bruge begrebet dialog om det vi er igang med selvom der i nogle fora er tydelige kommunikationer, der er 'rigtig i snak med hinanden'. Jeg forestiller mig at dialogen først og fremmest er karakteriseret ved evnen til at lytte (læse og reflektere i vores sammenhæng) og så netop også ved evnen til ligesom at kunne absorbere andres ideer og tanker og derefter risikere lidt ved at udstille sine egne i et respons-indlæg. Alt sammen et vovestykke for at blive klogere, men det er jo også i en dialog, man kan miste fodfæstet og blive så udfordret i sine egne tankemønstre, at man risikerer at miste mening og sammenhæng."* (MIL studerende)

I den sidste del af citatet betones det, at det er et vovestykke at blive klogere. Man kan miste fodfæstet. Disse udtryk leder tanken hen på Colaizzis beskrivelse af *genuin* læring, hvor der netop er tale om en udskilning, der kan berøve sammenhængen. Her er det vigtigt, at der etableres tillid til at de medstuderende ikke bare står lurkende i kulissen og betragter ens "offentlige" frie fald, men derimod er en støttende faktor. Dermed må tillid være et af kravene til *kollaborativt genuin læring*.

## **F2F seminaret som brobygger**

I de følgende citater bekræftes vore antagelser om, at F2F seminaret har en meget stor funktion i etableringen af denne tillidsrelation som forudsætning for dialog og dermed læring.

*"Det synes jeg faktisk er lidt svært i denne her facilitet, FirstClass. Fordi: a) vi har kun den digitale kommunikation - altså skriften og mangler den analoge - altså det non-verbale i F2F dialogen, b) det gør det svært at vide om jeg forstår, hvad der menes og hvordan det menes (ironisk, seriøst, neutralt f.eks.). Jeg leder efter nogen mentale redskaber til at håndtere denne 'skriftkloge' dialog, så den bliver nemmere at klassificere rent tankemæssigt - altså hvad der er dialogens indhold. Jeg leder også efter et 'sprog'."* (MIL-

studerende)

Herefter følger en række indlæg, der problematiserer den digitale dialog versus den analoge. En stiller spørgsmåltegn ved, om det overhovedet er begrebet dialog, man kan anvende på det, der foregår, fordi der savnes flere af de elementer, som man normalt forbinder med netop dialogen, - eksempelvis det non-verbale. Der savnes fx hele den 'tavse viden', der indgår på den non-verbale side i en F2F dialog. Hvordan skal man kunne "kende" hinanden og forstå, hvad der menes? En refererer til et opponentindlæg, hvor vedkommende var meget i tvivl, om hvorvidt han var gået "over stregen" i sit forsøg på at sætte tingene på spidsen – for altså at skærpe debatten. Han tror dog, at efterhånden som deltagerne lærer hinanden bedre at kende, både fra FirstClass miljøet her og på det kommende seminar, - så må det blive nemmere også at "forstå" og at "kende" hinanden. En studerende skriver:

*"Det er netop i en situation med tøvende, usikre, fاملende deltagere, at den analoge kommunikation kunne bryde isen og hjælpe flere på banen. Den lille rynke i panden, det spørgende udtryk osv. som en god f2f underviser næsten automatisk vil reagere på ved at komme til undsætning, har vi ikke mulighed for at anvende her."* (MIL-studerende)

I sidste citat berøres lærerrollen og her betones vigtigheden af at den gode f2f underviser som "tillidshaver" (i følge Luhmanns terminologi) har mulighed for at intervenere.

I ovenstående gennemgang af konferenceindlæg på MIL har vi set, at i starten af et e-læringsstudieforløb, er det essentielt for deltagerne at få etableret tillidsrelationer som forudsætning for læring. Det vi har fremdraget her svarer nøje til de to første trin i Salmons model, nemlig 1) *adgang og motivation*, hvor det er vigtigt at få etableret en holdidentitet og trin 2) *online socialisering*, hvor det gælder om, at få etableret egen identitet og finde andre at interagere med.

## Lærerrolle MIL

I følgende uddrag af en metakonference på MIL 1. år er det tydeligt, at de studerende savner mere deltagelse fra lærerne. Der er i mange af konferenceindlæggene også et ønske om større deltagelse og mindre lurking fra de medstuderende, men især opleves fraværet af lærerindlæg frustrerende. Netop ordet frustration indgik i diskussionstrådens navn. Man forholder sig til lærerens ansvar for aktivitet. Både ud fra en subjektivt følt frustration, men også med belæg fra den faglitteratur, der var en del af curriculum i dette modul. Fx skriver en studerende, at Salmon beskriver, at en af moderatorens roller består i at sørge for at der samles op efter ca. 10 indlæg, men at der jo ikke sker meget i denne metasammenhæng. Man hæfter sig ved at det er vigtigt, at underviseren er synlig, og er med til at præge den kommunikation i de virtuelle rum. At underviseren har et meget stort medansvar for elevens læring.

Ifølge Giddens kan systemrepræsentanterne (lærerne) være afgørende for de studerendes tillid til uddannelsen og ifølge Salmon er det underviserens opgave at bygge bro mellem de studerende. Det er vigtigt at opnå en følelse af holdidentitet og tillid mellem de studerende, men her er lærerne det første faste holdepunkt og forventes af de studerende som rollemodeller at generere som norm denne tillid.

En studerende kan dog se en positiv effekt af at være overladt til sig selv:

*"Men som et af indlæggene i ICT-forum'et siger, så ser det ud til at netop på den opgave, har der udviklet sig en fin kollaboration - måske netop fordi, vi har været overladt til os selv i processen."* (MIL studerende)

Netop denne udtalelse om at de studerende kan bruge hinanden i stedet for læreren, og at det har en læringsmæssig pointe, har Salmon dog også øje for som et af målene i online learning. I E-tivities om trin 1 skriver hun:

*"That said, in online learning it is important that the participants gradually learn to model against other than the e-moderator..."* (Salmon 2002, s.19)

Der er dog også i diskussionstråden en erkendelse af, at også de studerende har et fælles ansvar for læringen. Og at det indbefatter deltagelse i diverse diskuterende metaforer, der ikke er obligatoriske, men som kan understøtte læringen og netdialogen generelt. Der luftes en del utilfredshed over de medstuderendes manglende deltagelse, som bliver forsvaret med mangel på tid, arbejdspress mm:

*"Man har ofte en fornemmelse af, at man burde læse i faglitteraturen, skrive indlæg i to eller flere konferencer, være lidt for familien og udføre noget på arbejdspladsen på samme tid. Derfor er det næsten uundgåeligt, at lurking dukker op som en slags overlevelsestrategi, så man trods alt er lidt med på sidelinien."* (MIL studerende)

Det er tydeligt, at der er en dårlig samvittighed til stede her, som blandt andet også forsvares med, at det er nogle meget korte periodelængder, der opereres med i MIL-uddannelsen, og at man derfor ikke har tid nok.

## **Indholdsanalyse af konferenceindlæg på Netpaed**

På Netpaed-uddannelsen benyttes Fronter som fælles læringsplatform. Fronter understøtter teknisk muligheden for at lave diskussionsfora alle vegne og af alle brugere af systemet, idet man fra Netpaed-uddannelsens side har valgt en strategi med at give mange rettigheder til de studerende og undervisere. Det betyder, at der findes en stor mængde af diskussionsfora på Netpaed-uddannelsens platform. Nogle af disse diskussionsfora findes placeret tæt ved F2F-seminar, indkaldelser osv. Det vil sige, at vi i menuen kan se dem umiddelbart, når vi kigger ved F2F seminarer. Andre diskussionsfora er oprettet længere 'inde i systemet', fx lagt ind i en undermappe til en undermappe, der rummer projektgruppers materialer. Vi kan på statistikken læse, hvor mange der kigger i disse fora og af indlæggene se, hvor mange der bidrager. Vi har ikke nogen sikker viden om, hvorvidt vi har fundet alle diskussioner. Hvilket pirrer vores nysgerrighed som undersøgere, men samtidig finder vi det fint, at de studerende finder (også digitale) måder at diskutere på udenfor undersøgernes og underviseres søgelys.

### **Holdidentitet**

I diskussionsfora skriver de studerende på Netpaed-uddannelsen til hinanden efter F2F seminarerne. Det er



umiddelbare kommentarer, der ikke erstatter den formelle evaluering, som afvikles af uddannelsens undervisere. Disse dialogindlæg lægges typisk ind samme aften, som F2F seminaret er afsluttet, hvilket man kan se af loggen. På loggen kan man også se, at indlæggende læses af ganske mange.

I følgende Netpaed-studerendes indlæg lige efter et F2F seminar begynder alle indlæggende med, at det var dejligt at se hinanden igen:

*"Som altid var det rigtig rart at se jer alle igen - det giver lige en ekstra vitamin indsprøjtning og det kan jo være tiltrængt indimellem ordentligt ind i det.*

*Sidst men ikke mindst så virkede det forkert, at mandagen ikke startede med vores sædvanlige rundkreds. Det ville have været dejligt først at høre, hvordan det gik med alle, inden vi gik i gang med undervisningen."*

Der startes med en venlig indledning, der bekræfter den gode relation. En *linie* lægges, et mønster af verbale handlinger (Goffman, 2004). Vi hører videre, at samværet på holdet er vigtigt, og at de på dette F2F seminar har manglet deres samling/rundkreds, hvor man kunne høre "hvordan det gik med alle"/ "hvordan vi har det". Endnu et udtryk føjes til rækken af metaforer for motivation i forbindelse med F2F seminarer, (der indtil nu omfatter bla tændrør og bjergtop) - nemlig *vitaminindsprøjtning*. Her sættes udtrykket i forbindelse med mødet som om, at selve det at mødes, har en motiverende indvirkning på hele forløbet. Her kan man forestille sig, at i det fysiske møde oplever man "det virkelige liv" som Buber betegner som mødet. Endvidere kan man heller ikke se bort fra, at der i det blege lys af computerskærmen kan opstå en følelse af ensomhed, hvilket bl.a. giver sig udslag i ønsket om en holdidentitet. Der efterlyses da også i diskussionsfora en holdidentitet. En gør opmærksom på, at man som net-studerende i særlig grad selv har ansvar for opbygge og pleje en holdidentitet i modsætning til fx den ordinære uddannelse og universitetsmiljøerne, hvor man kan hægte sig på et allerede eksisterende miljø. En tidligere studerende fra den ordinære uddannelse, men som er "konverteret" til Netpaed-uddannelsen bekræfter denne forskel:

*"Tak for en dejlig dag på sem... Jeg synes det var en mægtig god snak vi havde i dag og jeg vil rigtig gerne være med til at få et tættere forhold i "klassen". Som tidligere "ordinær" Har jeg nok taget det sociale som en selvfølge, men jeg begynder at se det fra jeres side (jer der har været nettere hele tiden)"*

Også en anden studerende efterlyser den sociale og samlende kultur:

*"Jeg vil gerne høre hvad jeres drømme og ønsker er for denne klasse og måske ændre den nuværende kultur, til et tættere og mere trygt studiemiljø, så vi kan få en følelse af at være en helhed, selvom vi er små brikker hver især."*

### **Er Netpaed-studerende asociale?**

Der udtrykkes glæde ved at studere på Netpaed-uddannelsen, men også at der opleves et savn af et fysisk studiemiljø. F2F seminarer er meget væsentlige, da det er det tidspunkt, hvor der er mulighed for at kompensere for det manglende sociale element i virtuelt arbejde. Det er på F2F seminaret, at man kan udveksle, støtte, reflektere og afprøve hinanden i mødet udenfor nettet. På trods af dette latente ønske om mere socialt interaktion, viser det sig, at der er barrierer her. Mange studerende føler, at det sociale er svært. En studerende skriver, at de har et livskraftigt studiemiljø på nettet, men at dette miljø har svært ved at overleve udenfor nettet.

*"At mødes og have faglige, gensidigt udviklende og berigende diskussioner, hvor vi skal forholde os til hinanden som det hele menneske med mimik, lugte, bevægelser, øjenkontakt etc. Det er vi så knap så trænede i og knap så gode til. Og der er på holdet en tendens til, at vi har meget travlt med at komme hjem og arbejde sammen med hinanden i den trygge form på nettet, den form vi har lært at håndtere så godt. Men som pædagoger er vi nødt til at være rigtig gode til begge dele".*

Det ser således ud til, at de Netpaed-studerende er blevet socialiseret til den virtuelle "interaktionsfrie" kommunikationsform, som vi har beskrevet under afsnittet om Luhmann. Her tilbyder den mindre båndbredde en forsikring eller en beskyttelse mod den risiko, det er at kommunikere F2F. For når man kommunikerer F2F, kan man risikere, at man giver flere meddelelser om sig selv, end man ønsker eller er bevidst om - i forhold til sit eget idealbillede. I ovenstående citat pointeres det, at dette forhold ikke er så hensigtsmæssigt, når man studerer til pædagog, der jo netop meget langt hen ad vejen er et arbejde med F2F-relationer. Der fulgte på ovenstående indlæg en diskussion om, hvorvidt de Netpaed-studerende i virkeligheden var asociale.

*"I mine ører lyder det aldeles negativt og jeg ser bestemt ikke mig selv som asocial - og dog...indrømmet, jeg er den der kaster mig ud i bilen så snart at muligheden er for det, jeg bliver ikke længere på seminaret en forventet eller krævet!"*

Andre opfatter ikke klassen som værende direkte asocial, men mener at der er et rigtigt sammenhold i klassen, og at de er gode til at være glade sammen. Men der er samtidig en erkendelse af, det er rigtigt, at klassen absolut intet socialt dyrker ud over det påkrævede. Der har været adskillige sociale tiltag, men der har stort set aldrig været den store tilslutning. Nogle mener, at de grunde man kan have til valget af netop denne studieform, samtidig kan være grunde til, at det kan være svært at få noget ekstraordinært socialt op at køre. Altså en form for accept af de Netpaed-studerendes asociale (?) adfærd – i hvert fald inden for rammen af Netpaed-uddannelsen. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke det samme i virkeligheden er tilfældet for den ordinære uddannelse. Blot kamufleret af det store element af F2F i denne traditionelle uddannelsesform. Men som en Netpaed-studerende afslutningsvis udtrykker det:

*"Men summa summarum - jeg kan kun være enig i, at vi godt kunne være noget bedre til, at bruge seminariet og hinanden ud over det påkrævede"*

Er der noget de Netpaed-studerende er overfølsomme overfor, er det det, de kalder dårlig undervisning på et F2F seminar. Da de nogle store forventninger til bl.a. det sociale element på F2F seminaret, som kompensation for den virtuelle manglende båndbredde, tåler de dårligt at blive præsenteret for undervisning med smal båndbredde. Fx en powerpointpræsentation, der ligeså godt kunne være lagt på nettet med voice-over. De Netpaed-studerende har en forventning om, at de ved et F2Fseminar får en viden og et udbytte, som de ikke kan tilegne sig hjemme foran computeren. Følgende udtalelser er reaktioner på et F2F indkald, hvor de blev undervist sammen med de ordinære studerende. De ordinære pædagogstuderende har en anden undervisningsvirkelighed end de studerende ved Netpaed-uddannelsen, og dermed forskellig brug af og kultur omkring det fysiske fremmøde. I den ordinære uddannelse fremstår det fysiske fremmødet ikke som samme kostbare diamant, som hos Netpaed-studerende:

*"Derudover var der rigtig mange overheads der skulle gennemgås, der blev jeg mere og mere træt og ukoncentreret".*

*"Jeg blev dog noget skuffet, da jeg kom på seminariet og vi fik gennemgået præcis det samme, som jeg havde læst hjemmefra, det er altså for dårligt. Det faglige niveau oplever jeg, er på et meget lavt plan."*

Det er tydeligt at de studerende reagerede voldsomt på den slags brug af kostbar F2F -tid:

*"Igen igen et indkald som er drænende i stedet for at være berigende. Øv!"*

*"Og dybt skuffende har det da været at få 4 dages tomhed."*

*"De sidste par indkald har efterladt en følelse af degradering"*

*"fodret med undervisning på et plan som får os til at stå helt af og føle os holdt for nar."*

En konsekvens af denne utilfredshed var *"fratagelse af engagement og en stor pjæk-rate"*, som en studerende udtrykte det.

## Sammenfatning og konklusion

***"Det skal være en begivenhed"***

Vi har belyst faktorer til overvejelse, når man skal designe og realisere F2F seminarer i blended learning . Vores mål var at blive klogere på hvad der er i spil og på spil i F2F seminaret på en netbaseret uddannelse. Der er naturligvis forskelle på de to uddannelser vi har undersøgt. Dette har givet en bredde af udsagn og hjulpet til en klarhed over feltet og de interaktioner, der er i spil. Målet for os har været at kunne udpege væsentlige faktorer, man som planlægger og underviser med fordel kan inddrage, når man tænker de virtuelle perioder ind i F2F seminarets skarpe form.

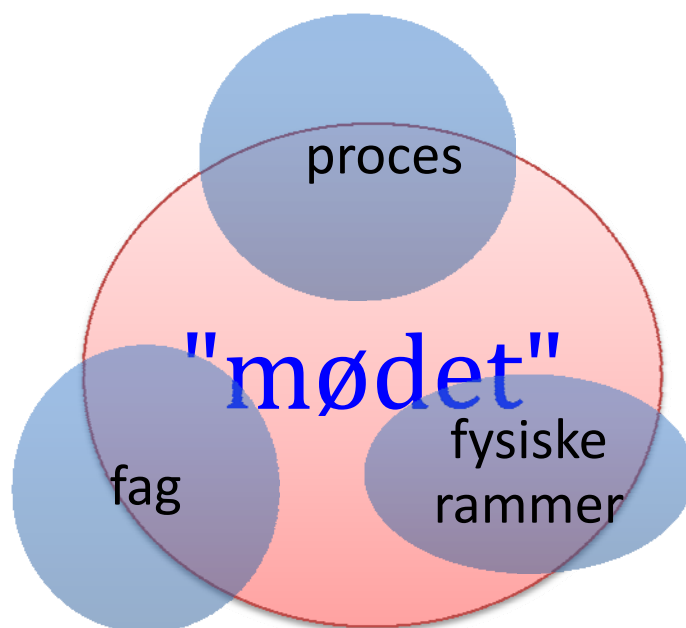
Det er tydeligt, at der er mere på spil end blot et par dage med input og så tilbage til den virtuelle studiehverdag. Det er også tydeligt, at det er et komplekst felt at undersøge, da det er vanskeligt for vores interviewdeltagere at give udtryk for hvad præcist *'det'* er, som gør et seminar til *en begivenhed*. Vi vil her i sammenfatningen pege på nogle mulige konklusioner.

Vi hører, at de studerende vil have faglighed. At de studerende vil fyldes op, og at underviserne er enige i, at dette er centralt på et F2F seminar. Og samtidig siger de studerende også, at der skal være mere social interaktion på seminarerne. Underviserne udtrykker interesse i, at der er dialog og samspil i undervisningen, så der er en form for enighed omkring, at disse processer er vigtige, uden at der kommer fælles ord på det. Men der kommer udsagn, der peger på, at en form for *intensitet* er centralt for alle deltagere i F2F seminaret.

Den optik vi kigger ind i feltet med er læringsforudsætninger, rammefaktorer og læreprocessen. Vi ser at læringsforudsætningerne som tillid, motivation og følelser er centrale for oplevelsen og samspillet, og at en planlægning og gennemførelse af F2F bør tage højde for disse faktorer. Vi ser også, at rammerne for et F2F seminar er væsentlige både for de studerende og for undervisere. Gennem denne optik har vi set på

elementerne, men hvad der bliver tydeligere for os nu, er, at den indre sammenhæng, der er, danner et mønster, der kan udtrykkes i følgende model:

## Perspektivet



Figur 12 Mødet, i et perspektiv

**Elementerne** i denne model er fag, proces, fysiske rammer og mødet. Perspektivet er det i modellen der overordnet peger på, hvorfor man er sammen i dette fællesskab. Fag betegner den faglighed som er et helt centralt element i F2F seminaret, idet det fælles perspektiv netop er en organiseret uddannelse med faglighed som kerne. Proces betegner den del, der omhandler den enkelte studerendes indre proces undervejs. En proces, der kan flyde sammen med de andre studerendes individuelle processer og blive til en fælles stemning, der kan komme til udtryk. De fysiske rammer er lokalet, dets indretning herunder lys- og lydforhold samt teknik. Mødet er i denne model det, der opstår, når alle dele spiller sammen. Buber siger det skarpt: *"alt virkeligt liv er møde"*. Så her er virkeligt liv på spil i F2F mødet.

Det er ikke interessant med en god faglighed alene, hvis ikke den foregår i nogle gode fysiske rammer. Det er ikke interessant med en god faglighed, hvis den ikke indlejres i en proces, der er relevant for den/de studerende. Relevans findes hos den enkelte og i perspektivet, som er, hvorfor vi er sammen her. Når Illeris (2006) siger, at voksne mennesker har vanskeligt ved at læse noget, der ikke giver mening for dem, så er det nok rigtigt, men samtidig kan den gode 'situation', hvor det hele spiller sammen, give plads til at den genuine læring finder sted for den voksne. Det kan være, at hvis et af de tre elementer blomstrer særligt, så

bliver de andre elementer uvæsentlige, fordi noget i processen presser sig på og skal håndteres, eller at en faglighed stråler, så man glemmer, hvor man er, og om man kan se/høre sine medstuderende.

**Bevægelsen** fra vores første model inspireret af Hiim og Hippe (2007) er, at vi gennem vores arbejde i dette projekt har ladet det, som Hiim og Hippe beskriver som læringsforudsætninger, træde ud af modellen, idet det netop er *forud*-sætninger, og noget der så at sige eksisterer hos den enkelte forud for mødet med uddannelsen og mødet i uddannelsen med andre mennesker. Til gengæld har vi på baggrund af vores interviewundersøgelser inddraget fag eller faglighed i vores opsamlede model, idet fag og faglighed spiller tæt sammen med oplevelsen, da fag er afsættet for samværet.

Forskellen fra vores oprindelige model inspireret af Hiim og Hippe er, at vi i denne model, som resultat af vores arbejde med projektet har udeladt det, som Hiim og Hippe beskriver som læringsforudsætninger. Disse forudsætninger, der så at sige eksisterer hos den enkelte forud for mødet med uddannelsen og i mødet med andre mennesker i uddannelsen, betragter vi i stedet som grundlag og forudsætning for denne nye model. Til gengæld har vi på baggrund af vores interviewundersøgelser inddraget fag eller faglighed, som vi i starten afgrænsede os fra ved at fravælge indholdsdimensionen, i vores opsamlende model, idet fag og faglighed, som afsættet for samværet spiller tæt sammen med oplevelsen. Desuden har vi også geninddraget måldimensionen i form af begrebet perspektiv. Målet i Hiim og Hippe er blot en delmængde af hvad vi benævner som perspektivet, idet perspektiv er mål for aktiviteten, men også en højere tilgang hvor liv og læring giver mening – også udover det fastsatte mål for samvær og aktivitet, uddannelsen. Vi har således ved som udgangspunkt at stille skarpt på de tre afgrænsede didaktiske positioner, kommet frem til en indsigt, der peger tilbage på disse andre positioner i Hiim og Hildes relationsmodel.

### **Sammenhængen mellem elementerne**

Vores pointe i denne model er, at det er i sammenhængen mellem elementerne, at kvaliteten i F2F flytter sig. Vi vil eksemplificere nogle af sammenhængene her.

De fysiske rammer er ikke udelukkende et spørgsmål om, at lokalet skal fungere med fx lys, møbler, opstilling, akustik og teknik. Det er altid et godt afsæt for læringsmødet mellem mennesker, at rammerne er i orden, men når det kobles til de studerendes proces, sker der noget. Hvis en underviser gennemfører en radikal anden opstilling i rummet, fx til en rundkreds eller ved at fjerne bordene så man kan komme tættere til oplægsholderen, så rører denne handling ved selve relationen mellem underviser og studerende. Idet at den studerende oplever, at underviseren, systemrepræsentanten, sætter sig selv på spil med det formål at facilitere den studerendes proces. Det rækker altså ud over indretningsmæssig og visuel/akustisk hensigtsmæssighed i oplevelsen; det bliver større end det. Det kommer til at handle om, at den studerende skænker underviseren tillid efter en oplevelse af at underviseren *vil mig* og vil min udvikling. Det er måske også overskridende for studerende ikke at have den vante plads og kontrol ved at sidde bag et bord med notesblok og evt. en åben computer. At slippe den tryghed, der er ved en vant rolle og placering og skulle give underviseren den tillid, at man eksponerer sig, betyder for den studerende at risikere at tabe ansigt. Hvis det går godt, det vil sige at indretningen af rummet ved omflytningen faciliterer processen, har man sammen bearbejdet læringsforudsætningerne til gavn for det fremtidige samarbejde. Underviseren viser sårbarhed og er dermed også til stede på autentisk vis, idet underviseren jo ved at insistere på ændringer i de studerendes placering og dermed udfordrer deres tryghed risikerer en afvisning, der kan medføre tab af autoritet og 'ansigt'.

Alternativet er, at underviseren overtager de fysiske rammer, som de er og ikke tager ansvar for,

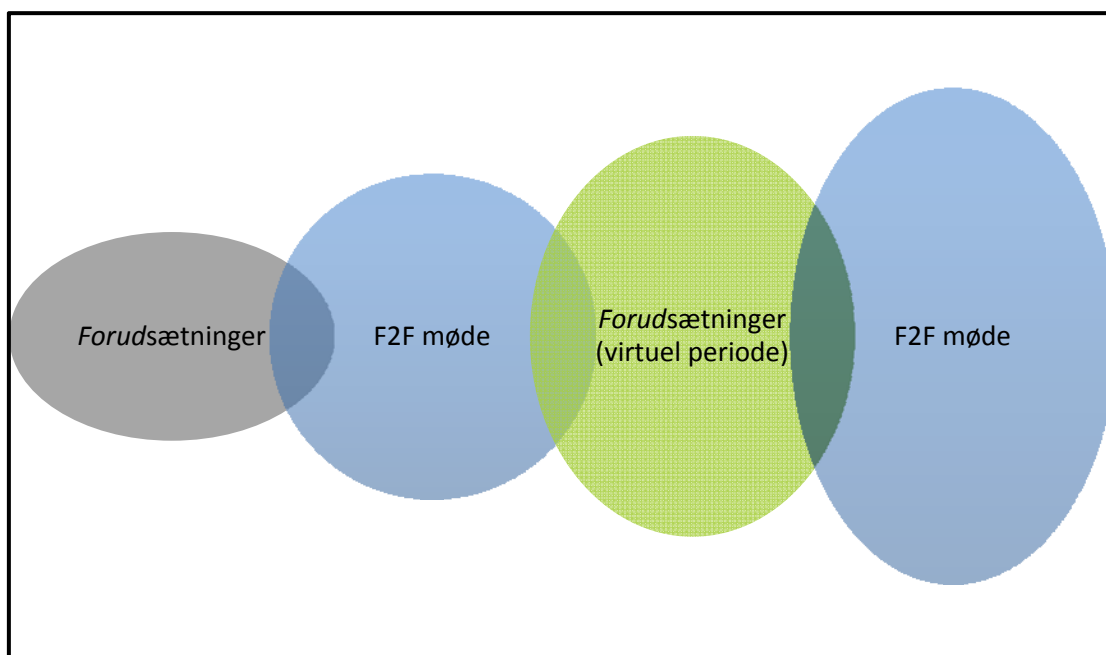
hvordan de er eller om mulige ændringer kan foretages. Underviseren kan så opleve sig i et fællesskab med de studerende og i en evaluering være ganske enig om, at de fysiske rammer ikke var hensigtsmæssige. Hvilket jo i for sig kan være korrekt, men problemet er at perspektivet bliver væk – nemlig at vi er sammen for at uddanne os gennem forandrende processer.

Når F2F går godt, når 'mødet' mellem mennesker i et fællesskab og i et fælles perspektiv fungerer, forlader alle deltagerne – både undervisere og studerende – dette møde lidt forandrede. Banen er blevet større. Tilliden er gensidigt vokset, der er potentiale for næste gang at udvikle endnu mere sammen idet risikovilligheden vokser, hvilket medfører en større åbenhed og direkte til glæde for den gensidige udvikling af viden og af mennesker.

Efter F2F mødet vender alle tilbage til en virtuel periode, hvor ideelt set de udviklinger, vi så på F2F seminaret, skal vise sig virksomme. Er man blevet mere fri til at risikere at blotte sig i et fagligt debatforum, lægge ufærdige opgaver ud til skue for andre studerende, og er man blevet mere modig til at gå ind i andre grupper og forstyrre ved spørgsmål eller kommentarer eller bare et lille besøg, er mødet lykkedes. Vi ser også, at man potentielt kan medvirke til en højere motivation ved at tænke, planlægge og realisere disse tre elementer sammen. Læringsforudsætningerne har ændret sig, og banen er blevet bredere.

Studerende vil ikke have 'smalbåndet' undervisning på F2F seminaret. F2F mødet skal opleves med stor båndbredde; mange sanser, mange udfordringer (både fagligt og følelsesmæssigt ("kan jeg mon det her..?")), udfordringer af min verden og mit verdensbillede i kontakt med et andet menneske.

Sammenhængen mellem proces og fag på F2F seminaret handler om, hvilke formidlingsformer fagligheden ikklædes af underviseren. Hvis kravet om *intensitet* fra de studerendes og undervisernes udsagn skal tages for pålydende, så betyder det, at fagligheden skal bringes i spil på en sådan måde at deltagerne lokalet oplever, at være med og være *tilstede*. Envejs fagformidling er i orden, lange foredrag er i orden, uendelige powerpoint præsentationer er i orden – hvis det virker. Det vil sige, hvis der er den intensitet. Det er nærliggende at pege på undervisningsformer, der anses som særlig dialogorienterede og som sikrer en deltageraktivitet og så forkaste de øvrige former, som så anses som gammeldags. Men målepunktet findes, som vi hører det, i oplevelsen af om mødet har været givende og meningsfuldt. Ikke i om det har haft den ene form eller den anden. På denne måde nærmer underviserens rolle sig kunsthåndværkerens. Kunsthåndværkeren skal kende sine materialer og teknikker; derefter skal han tænke frit og udfordre dem til det yderste – hvis målet/kunsten kræver det. Forkaste kendte teknikker hvis det giver det rigtige udtryk, erstatte det oplagte valg af materiale hvis det bringer ham nærmere et ønsket udtryk.



Figur 13 Forudsætninger og F2F (egen model)

Læringsforudsætningerne ændres og gror gennem det gode møde på F2F seminaret, hvilket faciliterer læring i de virtuelle perioder.

**Uddannelsens læringsplatform** skal afspejle denne tænkning. En aktiv understøttelse har at gøre med, at de studerende og undervisere på platformen har kontakt til de elementer, der var de givende for det gode møde ved F2F seminaret. Det er ikke alle læringsplatforme, der grafisk enkelt kan dette, da en del af disse platforme basalt er fildelingssystemer. Fildelingssystemer, hvor man skal klikke sig rundt i menuer for at finde dokumenter i stedet for at få dem præsenteret direkte.

Det er ønskeligt, at et grafisk design kan tilbyde, at der vises billeder, videoclips og lægges links til lydfiler med relevante diskussioner og oplæg, så deltageren kan genkalde sig klangen af mødet og måske kommunikere direkte om F2F seminaret.

Sådan en side på en læringsplatform bør være som en god hjemmeside ved en konference, hvor man på forsiden får et varmt og velkommende indblik i, hvad der skal ske, og efterfølgende hvad der så skete, inklusive bidrag fra inviterede oplægsholdere og konferencedeltagerne fx gennem blogs, billeder eller video og lydclip.

På denne måde bringes F2F seminaret aktivt videre til den virtuelle periode og videre mod det næste møde - ansigt til ansigt.

## Perspektiveringer

Perspektivering af vores arbejde munder ud i nogle ideer til videre undersøgelse indenfor feltet:

**Fysisk indretning** af F2F seminaret. En aktør-netværks-teori (ANT) analyse vil måske kunne sige noget om konsekvenser ved den relative uopmærksomhed og forandringsvilje omkring brug af teknologi, lokaler og lokaleindretninger.

Aktør-netværk-teorien er et forsøg på at kombinere beskrivelsen af teknologiers sociale og materielle elementer vha. ét samlet begrebsapparat. ANT beskriver teknologier som bestående af heterogene forbindelser mellem mennesker og maskiner. I ANTs optik er teknologier hverken tekniske eller sociale, men socio-tekniske. Her er det maskinen, der programmerer menneskerne

**Interessentanalyse** vil måske kunne fortælle noget om, hvad der sker når ledelse og undervisere sammen gennem planlægning og udførelse styrer en uddannelse ved siden af deres almindelige job, og disse ledere og undervisere har deres faglige og organisatoriske forankring i meget forskellige institutionskulturer og uddannelseskulturer.

**Konsekvenser af F2F** seminarets kvalitet set på henholdsvis synkrone og asynkrone elementer i de virtuelle perioder. Hvilke dele af F2F kobler til hvad i det virtuelle, og hvordan kan dette inkorporeres i et didaktisk design?

**Efteruddannelse** af undervisere til blended learning. Hvordan kan man efteruddanne kompetente undervisere til netbaseret undervisning?

**Holdidentitet.** En undersøgelse, der kigger nærmere på hvordan men i e-læringssammenhæng kan definere holdidentitet blandt andet gennem brug af begrebet praksisfællesskaber (E. Wenger)





# Summary

## Background

Blended learning in education is the combination of face-to-face seminars and on-line work based on the internet. We have investigated which factors that we found were important in designing and conducting face-to-face seminars in order to facilitate learning processes in the periods of on-line work.

## Material and methods

The setting was two different educations based on blended learning: The Master of Information, Communications, Technology and Learning (MIL) and the Netpaed-education, Roskilde Social Education, University College of Sealand. The project was a combination of three set of data: 1) ethnographic observations on the MIL-education and the Netpaed-education. 2) Four qualitative semi-structured individual or group interviews with five experienced students and three experienced teachers. 3) Discussions among students from periods close to F2F seminars on their VLE, *virtual learning environment*. Interviews were transcribed. Data from interviews and on-line conferences were analysed with template analyses. The initial template was based on theoretical concepts regarding the initial situation of learner, frameworks and the learning process.

## Results

Face-to-face seminars were characterized by being an extra-ordinary event compared to the ordinary educations where students and teachers meet most days during a week. These seminars were more like a conference with name badges, access to computers, practical assistants etc. The process, the existential meeting between students and teachers, the setting (rooms, how chairs and tables were arranged etc.), and the professional content of the seminar were all important factors. However, no factor was important in itself. It was the correlations between the factors that proved essential.

## Conclusion

When the correlations between the significant factors were balanced successfully, the face-to-face seminars had a positive impact on the students' motivations for continuing their education during the periods of on-line work.

## Litteratur

- Agertoft, A., Bjørnshave I., Nielsen, J. L., & Nilausen L. (2003a). *Netbaseret kollaborativ læring. En guide til undervisere*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Agertoft, A., Bjørnshave I., Nielsen, J. L., & Nilausen L. (2003b). *Deltager i netbaseret læring. En guide til samarbejde*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Andersen, I. (2003). *Den skinbarlige virkelighed- om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne* (2. udg.). København: Samfundslitteratur.
- Bjørnskov, C. (04-05-2008). *Holdånd. Har vikingerne gjort os lykkeligere*. Artikel i Politiken
- Blok, R. (2005). *Undervisning i netværket. E-læring, E-struktion og E-tiviteter*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Buber, M. (1997). *Jeg og du* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Buber, M. (1966). *Møde med mennesker*. København: Hasselbachs kulturbibliotek.
- Christensen, U., Schmidt, L., & Dyhr, L. (2007). Det kvalitative forskningsinterview. I S. Vallgård & L. Koch (red.), *Forskningmetoder i folkesundhedsvidenskab* (3. udg.). (pp. 61-86). København: Munksgaard Danmark.
- Crabtree, B.F. & Miller, W.L. (1999). Using codes and code manuals. A template organizing style of interpretation. In B.F. Crabtree & W.L. Miller (eds.), *Doing qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 163-177). London: Sage Publications.
- Colaizzi, P.F. (1978). Learning and existence. I: R.D Valle & M. King (eds.). *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 119 – 135). New York: Oxford University Press.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2000). *Virtuelle læringsomgivelser på et projektpædagogisk grundlag*. I Heilesen, S. (Ed.): *At undervise med IKT*. 2000. Samfundslitteratur.
- Dirckinck-Holmfeld, L., & Fibiger, B. (2002). *Learning in virtual environments*. København: Samfundslitteratur.
- Georgsen, M. & Bennedsen, J. (red.). *Fleksibel læring og undervisning – erfaringer, konsekvenser og muligheder med ikt*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels forlag
- Goleman, D. (1998). *Følelsernes intelligens*. København: Borgen

- Gynther, K. (2005). *Blended learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge Pædagoger.
- Hermansen, M. (red.). (1998). *Fra læringens horisont- en antologi*. Århus: Forlaget Klim.
- Hermansen, M. (1996). *Læringens univers* (1. udg.). Århus: Forlaget Klim.
- Hiim, H & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Illeris, K. (2006): *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Jerlang, E. (red.). (2008). *Udviklingspsykologiske teorier* (4. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kaspersen, L. B. (1995). *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kelleher, M. *The ghost in the learning management system? E-learning, made in Europe*. [www.know-2.org/index.cfm?PID=162](http://www.know-2.org/index.cfm?PID=162)
- King, N. (2004). Using templates in thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon (eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256-270). London: Sage Publications.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og ktitisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Malberg, A. (2003). *E-læring og læringsstile – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Petersen, P. M. & Tønnesen, L. G. Didaktiske aspekter i fjernundervisning. Hentet 26. maj 2008 på <http://fc.cvufyn.dk/~rikke.schultz/ODL/bogen/kap5.htm>
- Qvortrup, L. (2005). *Knowledge, education and learning – E-learning in the knowledge society*. København: Samfundslitteratur Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Mariner . Boston: Mass.: HoughtonMifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Ohio: Charles E. Merrill PC
- Rosner, J. (1987). *Peeling the onion. Gestalt theory and methodology*. Toronto: Gestalt Institute of Toronto.

Salmon, G. (2000). *E-moderating*. London: Kogan Page

Salmon, G. (2002). *E-tivities*. London: Kogan Page

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth

*Alle de små tegninger/vignetter er free-ware fra <http://www.fotosearch.com/illustration>*

## **Bilag**

De transskriberede interviews fremsendes, pga. aftaler om anonymitet, direkte vejleder og censor. Vedlagt er note med ansvarsangivelse fra forfatterne.